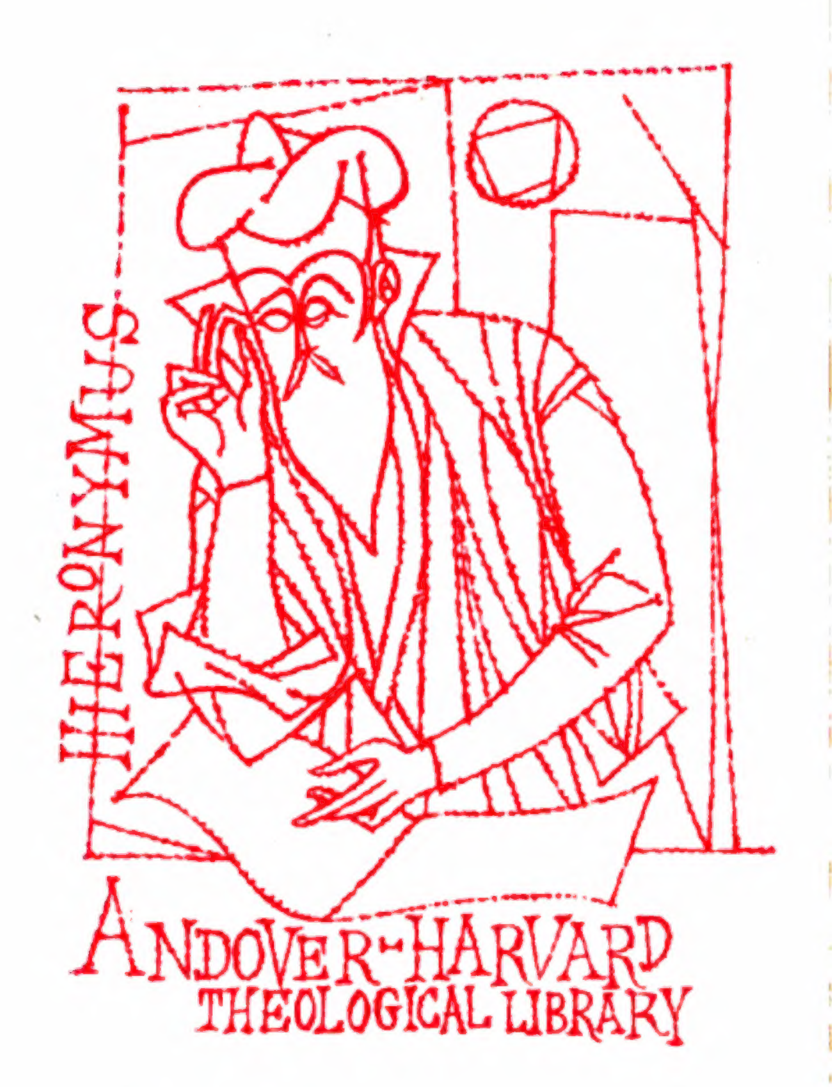
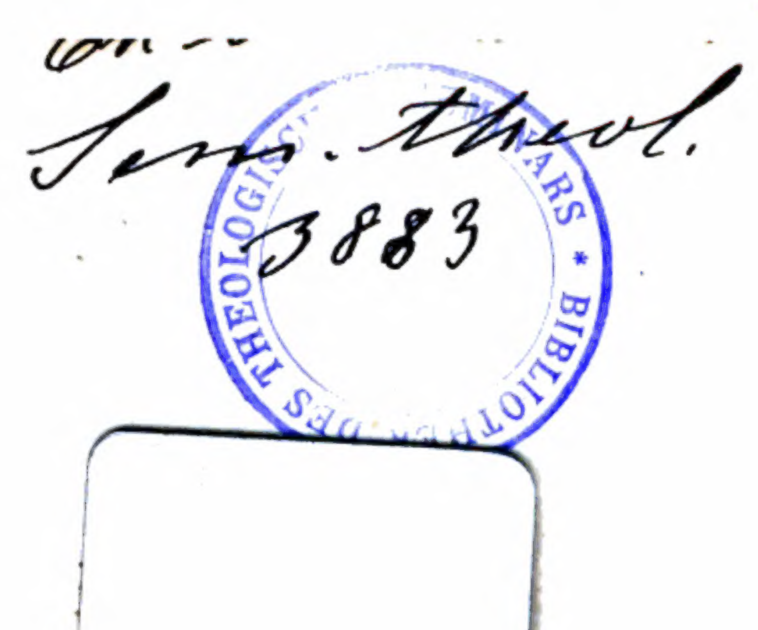
Evangelisches Schulblatt

Digitized by Google

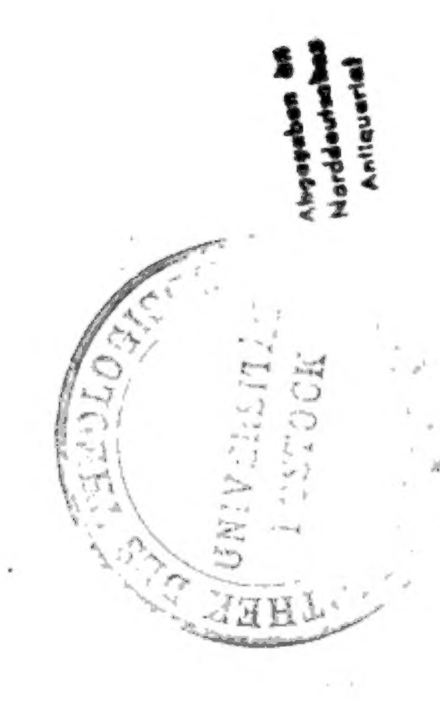




Digitized by Google

P 2 α

Abgegeben an
Norddeutsches
Antiquariat



Z 10 α

Digitized by Google

Evangelisches Schulblatt

begründet von Fr. W. Dörpfeld.

In Verbindung

mit

Schulrat Heine, Köthen; Prof. Dr. Rein, Jena; Seminarl. Lettau, Königsberg; Rektor Dr. Just, Altenburg. — Hauptl. Becker, Remscheid; Hauptlehrer Dams, Elberfeld; Töchterschul-Lehrer O. Foltz, Eisenach; Rektor C. Foltz, Barmen; Sem.-Oberl. Freytag, Auerbach i. V.; Insp. Gelderblom, an der Idioten-Erziehungs- u. Pflege-Anstalt „Hephata", M.-Gladbach; Mittelschul-L. Grabs, Glogau; Töchterschul-L. Grosse, Halle a. S.; Pastor und Kreis-Schulinsp. Hackenberg, Hottenbach; Hauptl. Halfter, M.-Gladbach; Töchterschul-L. Hermann, Barmen; Rektor Hindrichs, Barmen; Lehrer Hollkamm, Glindenberg; Hauptl. Lambeck, Remscheid; Hauptl. Lomberg, Elberfeld; Rektor Neuburg, Barmen; Rektor Rude, Nakel (Netze); Hauptl. Rumscheidt, Haag; Hauptl. Starck, Nürnberg; J. Trüper, Dir. d. Erziehungsanst. f. neuro- u. psychopathisch veranl. Kinder, Jena; Konrektor Ufer, Altenburg; Pastor D. Zahn, Cöslin, u. a.,

herausgegeben von

D. Horn A. Hollenberg

und

Dr. G. von Rohden.

Einundvierzigster Band.

Gütersloh 1897.

Druck und Verlag von C. Bertelsmann.

Digitized by Google

Digitized by Google

ANDOVER-HARVARD
THEOLOGICAL LIBRARY
CAMBRIDGE, MASS.

Period. 576.2
v. 41

Evangelisches Schulblatt.

Januar 1897. 1897

I. Abteilung. Abhandlungen.

Nachlese zur Dörpfeld-Biographie.[1])

3. Die drei lichttragenden Organe der christlichen Gemeinde.

(Aus einem Manuskript von 1863.)

Unser Herr und Heiland hat bei der Himmelfahrt seinen Jüngern den Auftrag gegeben: „Gehet hin bis an die Enden der Erde und lehret alle Völker;“ oder wie er in der Bergpredigt spricht: „Ihr seid das Licht der Welt. Es mag die Stadt, die auf einem Berge liegt, nicht verborgen sein. Man zündet auch nicht ein Licht an und setzet es unter einen Scheffel, sondern auf einen Leuchter, so leuchtet es allen, die im Hause sind. Also lasset euer Licht leuchten vor den Leuten, daß sie eure guten Werke sehen und den Vater im Himmel preisen.“ In einer wirklichen christlichen Gemeinde würde dieser Auftrag ordnungsmäßig sich etwa gliedern in die drei Thätigkeiten: Pastorale Gemeindepflege, Erziehung und Unterweisung der Jugend, und Evangelisierung unter denen, die noch draußen sind (Pastoral-Theologie, Pädagogik und Mission). — Wenn nun jemand, dessen Blick für organisches Ineinandergreifen geschärft ist, an unsere Kirche im jetzigen oder im früheren Zustande heranträte, und nach einem gesunden Zusammenwirken dieser drei naturgemäßen Thätigkeiten und ihrer Organe sich umsähe: wie würde ihm bei dieser Umschau zu Mute werden? Wie es mit dem Interesse für die Jugendunterweisung auch bei den lebendigeren Christen steht, davon wäre viel zu sagen, aber wenig Erfreuliches. Und wie es mit der Mission in den reformatorischen Kirchen gestanden hat, davon giebt die Kirchengeschichte Nachricht; und wie es zur Zeit mit der Teilnahme dafür gestellt ist, darüber wissen die Missionsanstalten und ihre Kuratorien zu sagen. Aber müßte man nicht jedem Christen und jeder Gemeinde, wo kein Trieb zum Hinaustragen des Lebenslichtes zu spüren ist, frischweg vor den Kopf sagen: sie seien tot bei lebendigem Leibe? Warum giebt's aber solche sog. Christen und sog. Christengemeinden? und warum wird es ihnen nicht ins Angesicht gesagt von denen, welche dazu berufen sind? —

[1]) Vgl. 1896, Nr. 12, S. 489.

Digitized by Google

So ließe sich noch manches, auch in betreff der Jugendunterweisung fragen. Wir wollen aber darauf verzichten und lieber fragen: Wie sieht es bei denen aus, die für das Eine und das Andere und vielleicht für alle drei Herz und Sinn haben, — wie sieht es bei ihnen mit dem Blick auf das organische Zusammenwirken der drei lichttragenden Organe aus?

Schreiber dieses bescheidet sich gern, nicht genau zu wissen, ob in den Kreisen, wo die Lehre von der Kirche wissenschaftlich behandelt wird, auch die vorstehende Frage eine sorgfältige Beachtung gefunden hat. Aber er muß und darf doch sagen, daß ihm in seinem Anschauungskreise — und der ist nicht so sehr eng — noch nicht einmal die volle richtige Fragestellung, geschweige eine einigermaßen genügende Antwort darauf zu Gesicht gekommen ist. Wo ja etwa vom Standpunkte kirchlicher Ordnung von dieser Dreiheit in der Gemeinde-Erbauung die Rede ist; so schrumpft diese dem organischen Leben entnommene inhaltsreiche Frage gewöhnlich in die mechanische kleine Frage zusammen: wie die pädagogische und Missions-Arbeit am geeignetsten unter kirchenregimentliche Leitung gebracht werden könnte? Und sind gerade solche Leute mit dieser Frage beschäftigt, deren zweites Wort „Kirchenordnung" und deren drittes „Kirchenregiment" ist, so einigt man sich bald in der wohlfeilen Antwort: Die pädagogischen Thätigkeiten seien längst trefflich geordnet und geleitet, und die Missionsarbeit müßte je eher desto lieber ebenfalls unter kirchenregimentliches Dach und Fach gebracht werden. Aber bevor es nötig ist, über die Einordnung z. B. der Missionsanstalten, Missionsvereine und Missionsgemeinden in den sog. Kirchenorganismus sich den Kopf zu zerbrechen, gilt es die viel nötigere und seligere Aufgabe, in den hiesigen Christengemeinden für dieses Drittteil ihrer Christenpflicht das Gewissen aufzuwecken. Und wenn die Lösung dieser Aufgabe ernstlicher als bisher angegriffen worden ist; dann kommt noch eher die oben berührte Frage: wie das organische Zusammenwirken der pastoralen, pädagogischen und Missionsarbeit zu begreifen sei; eine Frage, die nicht bloß den Sinn hat, warum jede derselben eine Gemeindepflicht sei, sondern auch den vielfach übersehenen: wie weit die eine der andern unmittelbar zum Segen gereiche, oder warum die eine auch darum nötig sei, damit die andern an ihrem Platze desto segensreicher wirken können. Pastoren und Gemeindeglieder, welche sich um Mission bekümmern, wissen allerdings davon zu zeugen, wie diese Pflichterfüllung belebend und erfrischend auf das eigene Gemeindeleben zurückgewirkt habe. Dieser Segen muß aber noch genauer besehen und geschätzt werden. Diese genauere Betrachtung würde dann auch weiter führen, nämlich dahin, zu erkennen: daß der pfarramtliche und der pädagogische Dienst notwendig der ergänzenden Belehrung aus der Missionserfahrung bedarf, daß weiter die Missions- und die pfarramtliche Arbeit in Einseitigkeit geraten, wenn nicht die Erfahrungen bei der Jugendunterweisung ihnen zu Hülfe kommen; und so in der Reihe herum. Jede

Digitized by Google

dieser drei organischen Thätigkeiten zur Erbauung des Leibes Christi bedarf der Erfahrungen und Einsichten, welche bei der andern gewonnen werden, so notwendig als ihrer eigenen. Jede für sich isoliert, gerät in allerlei Gebrechen, schafft unzulängliche Frucht, und wird auf die Dauer immer zeugungsunfähiger.[1])

Es wäre viel darüber zu denken — zu „phantasieren" müßte es aber bei dem derzeitigen Rechts- und Unrechtszustande der Kirche heißen — wie die Kräfte (Personen) und Erfahrungen aus dem einen Arbeitsgebiet in das andere hinübergeleitet oder auch nur in gegenseitige Verbindung gebracht werden könnten. Doch wir lassen das, als gar zu unzeitgemäß.

Aber darauf darf hier ein flüchtiger Blick geworfen werden, wie das eine Organ ohne die Ergänzung des andern gebrechlich geworden ist. Was hat die schulmäßige Unterrichtsweise so unsäglich dürr und pedantisch gemacht, als die große Kluft, welche so lange Zeit zwischen ihr und der stets geraden Weges auf die Hauptsache losgehenden pastoralen und Missionspraxis befestigt gewesen ist? Wodurch ist die pfarramtliche Wirksamkeit so manchmal in Methodisterei und Geisttreiberei geraten, wenn nicht durch Mangel an pädagogischer Geduld und pädagogischem Blick für das wachstümliche Gedeihen himmlischer Pflanzen? Was hat die Geistlichen mehr dahin getrieben, die Herrlichkeit des „Amtes" auszuposaunen und auf tausenderlei „heilige" Äußerlichkeiten als da sind: „heilige" Stätte, „heiliger" Urtext und „heilige" Urmelodie u. s. w. zu sinnen, als die gänzliche Entfremdung von der Praxis des armen Missionars in der Heidenwelt, der auf gut Amerikanisch bloß mit Beil und Bohrer das lebendige Haus des Herrn gründen und bauen muß? Und was hat die Mission dahin geführt, mit dem konfessionellen abstrakten Katechismus statt mit der reichsmäßigen, leibhabenden biblischen Geschichte in der Hand das Evangelium zu predigen? Und was hat sie verführt, die Heimatgemeinden mit allerhand weichen, süßlichen Geschichtchen zu überschütten, wo doch das Salz beißender Erfahrung besser am Platze und in Fülle zur Hand gewesen wäre? Wodurch ist dies anders verschuldet worden, als dadurch, daß die Väter sich von den Kindern separiert und darum von den Erfahrungen, die an diesen zu machen sind, nichts gewußt haben; und hier durch den Umstand, daß die Liebe zur Mission nur in einzelnen, von dem Kirchgange gesonderten kleinen Kreisen gepflegt wurde? — Und warum weiß die heutige Pastoraltheologie nicht mehr mit dem massenhaft um sich greifenden Unglauben, namentlich auch mit dem, der sich in den Naturwissenschaften verschanzt

---

[1]) Tres faciunt collegium, sagt der Jurist; drei gerade Linien bilden die erste geschlossene Figur, sagt die Mathematik; drei Unterstützungspunkte (drei Beine) machen erst einen Stuhl fest stehen, sagt die Physik; dreieinig sind die weltbildenden Kräfte, sagt die Himmels- und Erdkunde (von Prof. Ohm); dreifach, aber unter sich einig und ineinanderwirkend müssen auch die Organe zur Ausgestaltung der wahren Kirche Christi sein.

Digitized by Google

hat, fertig zu werden? Wir sagen: „fertig zu werden", d. h. ihm den Mund zu stopfen, wie der „Meister" einst solchen Sadducäern den Mund gestopft hat; denn ihnen den Rücken zu kehren und sie mit einer wenig geziemenden und wenig imponierenden „souveränen Verachtung" zu behandeln — das ist allerdings sehr leicht und bequem, aber auch sehr fruchtlos. Auch diese Unfähigkeit stammt aus der Abkehr von dem schulmäßigen Wege, sonderlich aber doch aus dem Mangel eines Ertrages, welchen die Missionserfahrungen hätten liefern müssen. Es ist doch unzweifelhaft, daß die Missionare in der Heidenwelt da anknüpfen müssen, wofür auch die Heiden nach dem Apostel Paulus (Röm. 1, 19. 20; 2, 14. 15) noch einen kleinsten Rest von Sinn (sensus communis) haben, nämlich bei den Offenbarungen Gottes in den Werken der Schöpfung und bei dem Überrest des Gewissens. Die Missionare müssen da einen Anknüpfungspunkt suchen; sie müssen dahin trachten, die Geheimnisse des Himmelreiches im Gleichnis zu predigen, wie es auch der „Meister" gethan hat, wenn sie den stumpfgewordenen Augen und Ohren der armen Heiden vernehmbar werden wollen. Wie mächtig würden nun daher stammende Erfahrungen der Missionare auf die Pfleger der Heimatgemeinden zurückgewirkt haben, wenn sie wirklich gemacht und in die Pastoraltheologie eingeführt worden wären.

Durch diese Isoliertheit der drei lichttragenden Ämter in der christlichen Gemeinde, wodurch das Licht und Leben, was in dem einen Amte vorhanden war, dem andern sich nicht mitteilen konnte, ist eben das geschehen, wovor der Herr in der Bergpredigt gewarnt hat: das Licht ist vielfach unter den Scheffel gekommen, während es doch leuchten soll allen, die im Hause sind. Es wäre etwas sehr Großes, etwas weit Größeres als die bekannte „Evangelische Alliance", wenn unter jenen dreien eine Alliance des Austausches und Ineinandergreifens von innen heraus angebahnt werden könnte. Das würde auch ein würdiger Gegenstand des gemeinsamen Christengebetes sein, würdiger d. h. reichsmäßiger, als das Gebet in Bausch und Bogen um „Ströme des heiligen Geistes", denn Gott der Herr schüttet keinen neuen Most in alte Schläuche. Freilich dürfte es bei dem Arbeiten und Beten für jene innergemeindliche Alliance geraten sein, auch stets den Seufzer bereit zu haben: Gott bewahre das Werk vor den Händen der mechanikkundigen Kirchenbauräte dieses Zeitlaufs!

Zur Reform des Sprachunterrichts.

Ein Konferenzvortrag von Fr. Linde in Weidenau.

Eine der köstlichsten Gaben, die Gott der Herr in den Menschen gelegt hat, ist die Sprache. Nicht als vollendetes Geschenk, durch göttliche Offenbarung hat er sie erhalten, sondern der nach Gottes Bild geschaffene Geist wurde ausgerüstet

Digitized by Google

mit der Kraft, sich durch den Gebrauch der verliehenen Sprachwerkzeuge selbstthätig die Sprache zu erschaffen. Die Entwicklung des geistigen Lebens trieb zur Notwendigkeit der Sprachschöpfung, der Selbstoffenbarung des Geistes im gegliederten Laute. Mit der Geistesentwicklung wuchs auch die Sprachentwicklung. Im Verkehr mit der Natur und mit seinesgleichen erwarb sich der beobachtende Menschengeist eine Menge von Vorstellungen, die durch das Wort im Innern befestigt, gesondert und überschaut wurden. Erst dadurch wurden sie verinnert; im Worte fanden sie Träger und Stützen. Ebenso waren alle Apperzeptionen an die Sprache gebunden, ferner die Begriffsbildung und jede geistige Thätigkeit. Mit dem Denken im weitesten Sinne, das ist mit den Anschauungen, Vorstellungen und Begriffen erweiterte der Geist seinen Sprachschatz; er offenbarte sein Denken im Sprechen. Als unmittelbaren Ausdruck für seine Gefühle, Begehrungen und Wollungen bildete er gewisse Laute, Naturlaute, die heute noch bei Naturvölkern und kleinen Kindern wahrzunehmen sind, wie Schreien, Lachen, Weinen oder Ausrufe. Den mittelbaren, bestimmteren Ausdruck aller Geistesthätigkeiten bildete aber erst die Schöpfung des Wortes. Daher muß man mit dem Sprachforscher Whitney die Sprache als den Ausdruck menschlicher Gedanken bezeichnen.

Im Worte, das „aus der geisterhaften Luft, dem lebenswarmen Odem aus dem Munde des Menschen" gleichsam geboren wurde, vermählt sich der Geist mit dem Gedanken. Aber im Worte geht auch der Geist auf den Geist über. Neben dem erwähnten Bedürfnis des Geistes nach Selbstdarstellung stand nämlich das Bedürfnis des Geistes nach Mitteilung, nach Umgang mit dem Geiste. Die Sprache bildete das Mittel des geistigen Verkehrs; sie war die Geistesbrücke, auf der der Mensch zum Menschen gelangen konnte. Das Gedachte des einen Geistes wurde von dem andern aufgefaßt und verstanden, indem dieser mit dem gesprochenen Worte gleichzeitig den damit verbundenen Inhalt selbstthätig in sich aufnahm. Im Verstehen, sagt Lazarus (Leben der Seele II, Seite 160) nimmt der Geist nicht bloß Dinge, sondern das innere Leben, die Gedanken eines andern wahr. Um aber zu verstehen, mußte der Mensch hören.

Dasselbe Verhältnis, das uns bei der Sprachschöpfung entgegentritt, bewährt sich auch heute noch bei der Erlernung und Anwendung der Sprache. Auch das Kind muß die Sprache, das Sprechen im allgemeinen für sich schaffen, wie ja auch jede Vorstellung im Kinde selbst entstehen muß. Nun aber lehren wir heute das Kind unsere Sprache, die es verstehen und gebrauchen lernen soll. Doch auch hier muß es die Sprachlaute selbst erzeugen. Wie es „die Anschauungen von den Dingen selbst gewinnen muß — das Sehen und Hören, Tasten und Schmecken kann dem Kinde nicht gelehrt werden — so muß es auch die Verknüpfung der Anschauung des Dinges und der Aussprache des Lautes von selbst lernen; denn wie wollte man einem Kinde erklärlich machen, daß ein Wort dies

Digitized by Google

und das bedeute?" (Lazarus, a. a. O. S. 173). Man kann ihm indes zu Hülfe kommen durch Vorsprechen und Hinzeigen auf die Dinge und dadurch die Verknüpfung veranlassen. Der Wunsch des Kindes zu sprechen und seine Auffassung der Sprache als einer Kunst, die es gerne üben möchte, erleichtert ihm die Erlernung. Darin liegt indes wieder für das gleichsam sprachsüchtige Kind die Gefahr, Worte ohne Denkinhalt nachzusprechen. „Die Neigung der Kinder, mit solchen mehr oder minder leeren Worthülsen zu spielen, ist sehr lebendig" (Lazarus, a. a. O., S. 184).

Wie erwirbt sich das Kind aber die Sprache? Jedenfalls nicht durch bloße Mitteilung. Die Sprache, wie sie heute ist, enthält in sie niedergelegt die Gedanken des langen Zeitraums ihrer Entwicklung, die „Schätze des historischen Geistes," wie Lazarus (a. a. O., S. 218) sagt: Wie der Mensch einen „gedachten Gedanken" empfangen kann, wenn er ihn erfaßt und begreift, so muß er auch, wenn er die Sprache erlernen will, die in sie niedergelegten Gedankenschätze selbst denken und mit dieser Geistesentwicklung nimmt er zugleich die Sprache auf. So greift auch das Kind in solchen Augenblicken, wo eine neue Erkenntnis eintritt, nach dem dargebotenen sprachlichen Ausdruck; dadurch reiht es diesen neuen Gewinn dem schon vorher eroberten Sprach- und Geistesgebiet als organischen Teil ein (siehe Fauth, die wichtigsten Schulfragen S. 105). Mit jeder gelungenen Apperzeption also wird die Sprache ausgestaltet und fortgebildet, während wiederum das Aufnehmen und der selbständige Gebrauch der Sprache die Apperzeption als vollendet erscheinen läßt; erst im Urteil, mit dem die Apperzeption ihren Abschluß findet, tritt die Sprache in die Erscheinung (vergl. Lazarus, a. a. O. S. 270 ff.).

Diese Überlegungen geben uns die Direktive, wie der Sprachunterricht zu verfahren hat, wenn er dem Kinde zur Aneignung der Sprache verhelfen will. Das Kind muß nämlich den in der Sprache niedergelegten Denkinhalt apperzipieren und mit diesem als Abschluß der Apperzeption den Lautkörper, das Wort, verbinden und selbständig anwenden. Das will etwa dasselbe bedeuten, was Dörpfeld ausdrückt: Die Sprachbildung muß ihrem Kern nach mit dem Sachunterricht erworben werden.[1])

Vor allem gilt es im ersten Sprachunterrichte, der der Reform dringend bedarf, Hand anzulegen und eine solide Grundlage zu schaffen. Im ersten Schuljahre kann am meisten für die Erlernung der Sprache gethan werden, freilich nicht durch die mechanische Aneignung dürrer, lebloser Buchstaben, nicht durch die geistlose Zusammensetzung derselben zu Wörtern und Sätzen, auch nicht durch das

[1]) Ich durfte mit Rücksicht darauf, daß die Konferenz im vorigen Jahre zu diesem Punkte bereits Stellung genommen hatte, mir ein weniger tiefes Eingehen auf die Bedeutung des Sachunterrichts für den Sprachunterricht gestatten. Ich verweise auf Dörpfelds Grundlinien.

Secieren des toten Sprachleibs, das Zerlegen der Wörter zum Zwecke orthographischer Belehrungen. Zwar können und dürfen derartige Übungen überhaupt, wenn es sich später nicht bitter rächen soll, nicht vernachlässigt werden; sie können indes erst ein Recht auf Berücksichtigung erhalten, wenn das Kind einen gewissen Vorrat an Sprachmaterial besitzt. Erst Sachen, Sachen, Sachen! „Fülle die Jugend mit würdigem Stoff, und in froher Begeisterung lehre sie glühen!" Erst Inhalt, den lebendigen Denkinhalt der Sprache muß die Kindesseele erfassen, dann diesen mit der Hülse, dem Wort, umgeben; und erst dann kann man an die Form, das Formalistische denken. — Welcher Art ist aber der im ersten Schuljahr gebotene Denkinhalt? Gewöhnlich beschränkt sich derselbe auf den Stoff aus dem Religions- und dem sogenannten Anschauungsunterricht; für letzteren geben meistens die Normalwörter den Fingerzeig für die Auswahl. Es kann nicht geleugnet werden, daß mit der Aufnahme dieses Denkinhalts wie bei allen Apperzeptionen die Sprache des Kindes einen Gewinn erzielt. Aber entspricht der Stoff den oben gegebenen grundlegenden Ausführungen?[1]) Die Erlernung der Sprache ist, wie gezeigt wurde, abhängig von der Aneignung der in sie niedergelegten Gedanken der ganzen Entwicklungszeit. Daher muß der dem Kinde zu gebende Denkinhalt ein nationaler sein und zwar von der kindlichen Kulturepoche unseres Volkes an bis in unsere Zeit. Nun fordert die Pädagogik, die ja auch ein Wort mitzureden hat, daß der Stoff den Gesetzen der Psychologie entsprechend ausgewählt werde. Da nun die psychische Entwicklung des Einzelnen im großen und ganzen mit der Entwicklung des Volkes übereinstimmt, so fallen beide Forderungen zusammen. Der Kindheit des Menschen entspricht die Kindheit des Volkes. Der Denkinhalt unseres Volkes auf dieser Stufe ist uns erhalten in der Volks- und Naturpoesie, die Hamann als die Muttersprache der Völker und das erste Bedürfnis des menschlichen Geistes bezeichnet. Auch das Kind sieht am liebsten alles mit poetischen Augen an. Es baut sich eine ideale Welt mit den geringsten Mitteln durch die Phantasie auf, die das Tote lebendig, das Stumme redend macht und das Entfernteste in die unmittelbarste Nähe rückt. Alles das weist uns darauf hin, welchen Denkinhalt wir beim ersten Sprachunterricht bieten, nämlich das deutsche Märchen, das sich zudem auch vom psychologischen Standpunkte aus besonders empfiehlt. Im Märchen geben wir echte deutsche Volkspoesie. Der einfache Vorstellungsinhalt wird leicht apperzipiert und die einfache epische, konkrete Sprache mit Leichtigkeit aufgenommen. Der immer neue Reiz, der in ihm liegt, macht zum häufigen Hören stets geneigt.

„O sing uns ein Märchen, o sing es uns oft,
Daß ich und der Bruder es lerne.
Wir haben schon oft einen Sänger gehofft,
Die Kinder, sie hören es gerne."

---

[1]) Der religiöse Stoff ist nicht mit in den Bereich der Erörterungen gezogen worden.

Sie erzählen es auch gern, und damit ist die Apperzeption verbürgt. — Einen ähnlichen Sprachgewinn erzielt man durch die schlichten Kinderpoesien eines Güll, Reinick, Hey u. a. Auch die anspruchslosen Kinderreime verachte man nicht; gar oft hat man Gelegenheit zu hören, wie sie von den Kindern zu Hause, selbst wenn diese ganz allein sind, immer wieder hergesagt werden.

Eine Bevorzugung der kindlichen Poesie kann indes auch eine Gefahr für die Sprachbildung in sich schließen, indem das Kind infolge des Reimes und des Rhythmus mit leeren Worthülsen zu spielen versucht sein könnte. Es bietet sich ein Gegengewicht, wenn wir die realen Gegenstände aus der idealen Welt loslösen und betrachtend dabei verweilen, das ist für eine wirkliche Erfassung des Denkinhaltes Sorge tragen. Man mag dies eine Art Anschauungsunterricht nennen. Es ist insofern dasselbe, als Dinge der Heimat, auf deren Boden — sei es, wo es wolle — für das Kind die kindliche Poesie sich abspielt, betrachtet werden. Und doch ist es etwas Anderes. Nicht nötigt dabei, um mit dem gemütvollen Kenner des Kindeslebens Bog. Goltz zu reden, der Magisterverstand den Schüler in den ersten Schuljahren, die Dinge der Außenwelt, und zwar die allergewöhnlichsten und alltäglichsten, die Geräte im Zimmer, den Ofen, die Lampe u. s. w. mit Verstandesaugen von allen Seiten zu begucken und sich darüber auszusprechen. Herder giebt uns recht tiefsinnig einen Hinweis, indem er sagt, daß Gott durch ein Zwiefaches im Menschen die Sprache geweckt habe, „dadurch, daß er mit ihm sprach und dadurch, daß er ihm den Frühling seines Reiches zeigte und ihn unter Bäumen und Sträuchern weidete." Dem Kinde erscheint aber die Welt im Frühlingslichte durch das verklärende Licht der Poesie. Dies muß bei aller Betrachtung der realen Welt geltend gemacht werden. Dem Umstand, daß das Volk in seiner Kindheit ebenfalls alles poetisch betrachtete, verdanken wir neben der Volkspoesie ja auch den reichen Bilderschmuck unserer Sprache. (Siehe weiter unten). Bei allem Dringen auf die Berichtigung und Klärung der heimatlichen Vorstellungen soll man der Poesie das ist der kindlichen Phantasie ihr Recht lassen, wenn man dem Kinde die Sprache erschließen will. Lange erzählt in seinem Buche über die Apperzeption (3. Aufl S. 51), daß bei einer Lektion mit den Kindern des 1. Schuljahrs über die Sonne der Unterricht ohne Interesse blieb, daß die Kinder das Besprochene wohl nachsprachen, aber als etwas, was man aussprechen muß, ohne daß man es selber recht glaubt. Da fällt die Bemerkung: „Die Sonne ist dem lieben Gott seine Lampe." Sofort erhält die Unterredung ein neues Leben und auch die Sprache wird rege. Bei einem Anschauungsunterricht, der durch die poetische Natur- und Weltanschauung die Sprache pflanzen will, muß das Leblose auch einmal personifiziert werden können. Noch sieht das Kind das Tier als seinesgleichen an; es redet mit ihm und versteht seine Sprache. „O du Kindesmund, unbewußter Weisheit froh, vogelsprachekund, wie Salomo." Daher betrachten wir, wie Twiehausen

uns darin ein Muster sein kann, z. B. die Bachstelze unter folgenden Gesichtspunkten: 1. Die Bachstelze auf Besuch. 2. Frau Bachstelze zu Hause. 3. Wie kommt es, daß die Bachstelze so viele Diener macht? Oder den Frosch: 1. Der Frosch ist ein Jäger, 2. ein Schwimmer, 3. ein geschickter Baßsänger.

Es wäre eine dankenswerte Aufgabe, den nationalen Sprachstoff für alle Stufen in genauem Zusammenhang mit dem übrigen Stoff für den Sachunterricht nachzuweisen und zwar mit steter Berücksichtigung der psychischen und sprachlichen Entwicklung des Kindes. Hier fehlt dazu Raum und Zeit.

Einer besonderen Erwähnung bedarf die Erlernung der Wörter, die keinen anschaubaren Inhalt haben, z. B. aller Formwörter, auch solcher, die zwar anschaulich gedacht werden können, aber für das Kind noch keinen anschaubaren Inhalt haben z. B. Monat, streben, und besonders der eine religiöse oder sittliche Bedeutung in sich schließenden. Derartige Wörter, wie Glaube, Gnade, Güte u. s. w., werden zwar von dem Kinde gar oft gebraucht, besonders bei einem unpädagogisch erteilten Unterricht, und doch sind es häufig leere Worthülsen; sie befördern dann, wie Pestalozzi sagt, ein „leeres Maulbrauchen, ein Spielen mit Wörtern aus der Tasche." Auch hier muß man sich erinnern, daß alle einen Denkinhalt umfassenden Wörter zugleich mit der Vorstellung im Kinde selbst entstehen müssen. Gewöhnlich strebt die Seele darnach, ein derartiges eine innere Anschauung bezeichnendes Wort mit einem Inhalt zu erfüllen; sie setzt es sogleich zu anschaulichen Dingen in Beziehung, vorausgesetzt, daß das „Maulbrauchen" nicht schon eine Gewohnheit geworden ist. Zwar können diese Beziehungen merkwürdiger Art sein, wenn sie nicht geleitet werden z. B. für Versuchung — Besuch, für Hypothek — Apotheke. Oft genug auch ist der mit dem Worte verbundene Inhalt so unklar und unbestimmt, daß es lange dauert, bis die innere Triebkraft der Seele es gleichsam wie ein Samenkorn durchdringt und mit geistiger Nahrung, den bezüglichen Vorstellungen, befruchtet, so daß es selbst zu geistigem Leben erwacht und emporwächst (Lazarus, a. a. O. S. 182). Auf solche Zufälligkeiten darf sich der Unterricht natürlich nicht verlassen; er muß vielmehr darauf großen Wert legen, daß der Schüler mit dem Worte auch sogleich den rechten Inhalt verbinde, muß doch der Schüler in den Stand gesetzt werden, wie jeder Hörende alle Bedeutung der Rede aus sich selbst abzugeben (Herbart, Werke II, S. 208). Erst wenn sich der Inhalt mit dem Worte in der Seele vermählt, fühlt der Schüler den Wert sowohl der Sache als des Wortes. Im entgegengesetzten Falle findet man es heute leider nicht selten, daß man bei einem Worte aus dem sittlichen oder religiösen Gebiet vornehm die Nase rümpft und wohl darüber spottet, weil man mit dem Worte keinen Inhalt verbindet, es also nicht — versteht. Hildebrand sagt in seinem vortrefflichen Buche „Vom deutschen Sprachunterricht," daß der Schüler das in einer Religionsstunde oder einer Schulrede gehörte Wort Weihestunde sicher nur dann beim

ersten Male verstanden hat, wenn zugleich wirklich aus dem eigenen Gefühl des Lehrers herüber das Gefühl einer Weihestunde auch durch seine Seele zog. Wenn also alle die eine innere Anschauung und besonders die tiefsten, innersten, heiligsten Gefühle bezeichnenden Worte vor der verderblichen Inhaltsleere bewahrt werden sollen, so muß die Schule es als heiligste Pflicht ansehen, dem Kinde das Wort zu einem inneren Eigentum zu machen, mit einem lebendigen warmen Inhalt zu erfüllen, wenn nicht, um mit Hildebrand zu reden, altkluge Kinder erzogen werden sollen, die, ohne Jugendfrische, später eine leichte Beute verkehrter Theorieen werden und von denen die Luft wimmelt, wie im Sommer von Mücken. „Nur aus des Schülers Erfahrung heraus wird ihm klar, was z. B. mild ist, wie alles andere, was wirklich sein inneres Eigentum werden soll. Der Lehrer erinnere die Klasse z. B. an eine Nacht, wo einer bös an Zahnschmerzen litt, und die Mutter ihn endlich auf den Schoß nahm und ihn schaukelnd und streichelnd begütigte: „Na, laß gut sein, morgen früh is alles vorbei!" oder wie die Mundart eben lautet. Das ist so ein Augenblick, wo der Schüler die Schule vergißt und den er nie wieder vergißt." (Hildebrand, a. a. O. S. 15).

In der Schöpfung der Abstrakta offenbart die Sprache ihre Geschichte. Anfänglich hatten alle Wörter einen konkreten Inhalt. Mit dem vollen Bewußtsein des wirklichen Denkinhaltes wurde dieser von einem poetisch beanlagten Geiste in schöpferischer Weise auf eine geistige Thätigkeit übertragen; es entstand das Abstraktum, das nichts anderes ist als ein Bild. Heute zwar ist von der ursprünglichen, wie konkreten Bedeutung oft kaum noch eine Spur zu erkennen. An einem Beispiel sei dies erläutert. Das Abstraktum Demut war ursprünglich eine Zusammensetzung von ahd. dio = Diener, Knecht und muoti = Inneres, dann Stimmung, Gesinnung, so daß das Ganze die Gesinnung eines Dienenden bezeichnet. Das Wort Umstand hat eine lange besondere Geschichte. Im altdeutschen Gerichtsverfahren stand das Urteil (d. i. das Austeilen des Rechtes) der Gesamtheit der Freien zu. Als später Schöffen das Recht schufen (schöpften) oder fanden (vgl. die jetzt sehr verblaßte Redensart: für Recht finden), mußten sie wenigstens auf die Meinungsäußerungen der den Gerichtsplatz umstehenden Mark- oder Gaugenossen Rücksicht nehmen; denn jeder schöffenbar freie Mann durfte den Urteilsspruch zurückweisen oder, wie man damals sagte, das Recht schelten, das Urteil zu Recht weisen (vgl. Zurechtweisung). Die den Ort des Gerichts umstehenden Freien nannte man den Umstand. Die Urteilenden mußten also oft nach dem Umstand richten, dem Umstand Folge leisten. Daher stammen die später in viel allgemeinerem Sinne gebrauchten Wendungen: sich nach den Umständen richten, den Umständen Rechnung tragen und ähnliche. Hatte der Umstand das Urteil angefochten, so entstanden Weiterungen, Schwierigkeiten; daher Umstände bereiten (Alb. Richter). Soll der Schüler den begrifflichen Inhalt ganz erfassen, so geht das

nur durch Einführung in den ursprünglichen Sinn des Wortes; er muß das Abstraktum in eben derselben Weise selbstthätig erschaffen, wie einst das Volk, oder mit Jak. Grimm zu reden: „Die Worterklärung, wenn sie gedeihen soll, muß immer den sinnlichen Grund ermitteln und entfalten.“ Erst in seiner Lebensgeschichte wird das Wort lebendig vor unseren Augen, es fordert unsern Scharfsinn, unsere Kombinationsgabe heraus, es spricht zu unserer Phantasie und unserm Gemüt, es offenbart uns seine geheime Kraft und seine dichterische Schönheit. Da ist es die Geschichte, besonders die Kulturgeschichte, die den konkreten Inhalt für eine Menge von Abstrakten und bildlichen Redensarten liefert; schließen diese doch oft ein ganzes Stück Kulturgeschichte in sich ein. So wäre es z. B. ein Vergehen gegen die Sprachbildung, wenn bei der Besprechung der Femgerichte nicht auch etwas Sprachgeschichte angeschlossen würde und die Ausdrücke verfemen, es einem stecken, Steckbrief nicht Erläuterung fänden. Es bleiben, wie wir alle durch Erfahrungen bestätigen, viele Redensarten unverständlich, — man spielt mit ihnen aus der Tasche — wenn der konkrete geschichtliche Hintergrund fehlt. Aus dem Stegreif reden, Stein und Bein schwören, am Hungertuch nagen, den Nagel auf den Kopf treffen, auf den Hund kommen, unter den Hammer kommen, alle diese Ausdrucksweisen bedürfen eines Zurückgehens in die Vergangenheit, oder man leistet der Oberflächlichkeit Vorschub, und das sollte der Lehrer, wie Wilke in seinen sehr empfehlenswerten Sprachheften sagt, um der Erziehung willen wie die Pest meiden.

Doch nicht nur in den Redensarten finden wir die Bilder oder, wie sie meist bezeichnet werden, die Tropen; überall, in jedem Gedicht, in jeder Prosa, selbst in der trockensten Darstellung treten sie uns entgegen. Untersuchen wir ein Sprachstück mit dem Auge des Sprachforschers, so begreifen wir wohl, daß man unsere Sprache eine versteinerte Poesie genannt hat. Für gewöhnlich trifft für die Sprache dasselbe zu, was von den Münzen gilt: Wir empfangen sie, geben sie weiter, ohne sie zu betrachten, ohne uns ihres Gepräges und ihres Gehaltes bewußt zu werden (Schmarje im Evang. Schulblatt 1891 N. 4). Wer denkt z. B. bei dem Worte ereignen, daß es mit Auge im Zusammenhang steht, daß es also eräugnen d. i. mit dem Auge erfassen heißt (Lessing schrieb noch „sich eräugnen“), daß also Ereignis alles, was als zeitliche Erscheinung vor die Augen tritt, mithin alles Wahrnehmbare bedeutet? — Unter Stock verstand man früher und landschaftlich auch heute noch[1]) einen abgeschnittenen Baumstamm, sodann auch einen Zweig, dem das Leben fehlt; verstockt d. i. zu einem Stock geworden, nannte man ein Herz, das für das Gute gleichsam leblos, unempfindlich geworden war. Diese und tausend andere Beispiele zeigen, wie anschaulich die Tropen, der Bildergehalt der Wörter wird, wenn man sich die sinnliche Grundbedeutung erschließt. Luther verstand es, wie kein anderer

---

[1]) Auch im Schwedischen. D. H.

nach ihm, seine abstrakten Gedanken durch Anlehnung an sinnliche, konkrete Wörter, die damals jedermann bekannt waren, dem Volke verständlich zu machen und gerade darin lag die urwüchsige Kraft der Luthersprache, die heute noch das Muster für die volkstümliche Rede ist. Wir, die Kinder des 19. Jahrhunderts, müssen uns gar oft den Sinn, den Inhalt des Wortes auf dem bezeichneten Wege erschließen.

Einen weiteren Weg, den Inhalt eines Wortes zu erfassen, bietet uns die Etymologie. Im allgemeinen versteht man unter Etymologie die Wissenschaft vom etymon, dem Wahren, Echten, von der wahren Bedeutung des Wortes. Sie hat die Aufgabe, den Wortkeim, die Wurzel des Wortes aufzusuchen, also die Grundbedeutung, den sinnlichen Hintergrund der Wörter aufzudecken. Insofern, als man nach der Klarstellung der Grundbedeutung erst das eine Wort von einem andern, sinnverwandten unterscheiden kann, hängt mit ihr die Synonymik, die Lehre von den sinn- oder besser bedeutungsverwandten Wörtern ganz enge zusammen. Die Etymologie im engeren Sinne lehrt uns, das Wort auf seinen Lautkörper anzusehen und es in die aus der Wurzel oder den Wortstämmen, durch Ableitungen und Zusammensetzungen gebildete Sippe oder Familie einzureihen. Wenn wir die Herkunft eines Wortes kennen und dabei einen Blick in die Familie thun, so erhält das Wort durch feste Verknüpfung mit den verwandten Wortvorstellungen Bestand und Dauer in der Seele. Zunächst ist es von Bedeutung, die Wurzelverben überall herbeizuholen, die ja meistens im Neuhochdeutschen in den starken Verben noch vorhanden sind. Das Wort Gefährte wird bei seinem ersten Auftreten kaum oder doch nur dunkel verstanden werden, während das Zurückführen auf Fahrt, das wieder ein Dingwortstamm von fahren ist, schon Klarheit schafft. Ein Hinweis auf die Kreuzfahrer, die fahrenden Sänger, auf den Vers: „Mit Freud' fahr ich von dannen" belehrt selbst ein Kind, daß fahren früher die allgemeine Bedeutung sich fortbewegen, reisen hatte, und dies wirft klares Licht auf das Wort Gefährte, das dann als Mitreisender, Begleiter verstanden wird. Ähnliche Beispiele: Götze von gießen — die, das Gift von geben — Schmalz von schmelzen — flügge von fliegen u. s. w. Besonders bedürfen dieser Zurückführung auf das Wurzelverb die ohne Vorsilbe abgeleiteten Zeitwörter, besonders die Faktitiva z. B. fällen = fallen machen, tränken, sengen ꝛc., die Frequentativa z. B. bröckeln = wiederholt brocken, schmüggeln, grübeln ꝛc., die Inchoativa z. B. lächeln = wenig lachen, kritzeln, streicheln ꝛc., die Intensiva z. B. schnitzen = stark und viel schneiden, placken, stottern ꝛc., ferner die den Begriff des Ding- oder Eigenschaftswortes in der Begriffsform der Thätigkeit ausdrückenden Verben z. B. hungern = Hunger haben, schmälen = schmal, klein machen (auch in übertragener Bedeutung), füllen = vollmachen. — Wenn das Wurzelverb verloren gegangen ist, so gehen wir auf den Stamm oder auf ein Familienglied

zurück, das den ursprünglichen Sinn treu bewahrt hat. So wird das Wort Häcksel inhaltlich sofort klar, wenn die Ableitung von hacken gefunden ist; andere Beispiele Lotse von Lot, Gerber von gar, aufbäumen von Baum rc. — Die durch Ableitungssilben gebildeten Wörter erhalten eine helle Beleuchtung, wenn auf die Funktion dieser Silben, die früher einmal selbständige Wörter bildeten, eingegangen wird. Am nächsten liegen hier die Silben lich und bar. Die Silbe lich lebt heute noch, allerdings nur „auf das Äußerste des ursprünglichen Begriffs gleichsam hinausgetrieben" in Leiche, Leichnam. Das ahd. lîch, altgerm. lîka bedeutet Körper, Gestalt. Mit dem Worte waren früher nur Substantive verbunden. Menschlich, bildlich bezeichnet also nichts anderes, als was den Leib, das Ansehen eines Menschen, eines Bildes hat. Das ursprüngliche Wort findet man ferner in gleich, das eigentlich geleich heißt, von ahd. mhd. gelîche, so daß „zwei Dinge sind gleich" so viel bedeutet als „sie haben gleichsam zusammen einen lîch" d. i. in den Augen oder der Erinnerung geben sie ein und dasselbe Bild (Hildebrand, a. a. O. S. 91). Hier bietet sich zugleich Gelegenheit, in Verbindung mit anderen Wörtern wie Gebüsch, Gebirge, Gebrüder rc. die kollektivische Bedeutung der Vorsilbe ge zu erklären. Ich kann es mir nicht versagen, hier Hildebrand mit folgenden Worten reden zu lassen: „Die Kinder sehen einmal in die sonst blinden Formen hinein, ins Innere (sie sehen ein), die Wörter sind ihnen nun nicht mehr bloß tote, kahle Marken, sondern durchsichtige, hübsche Gestaltungen, die ihnen traulich näher treten und ihre Gedanken wohl auch außer der Schule ein oder das andere Mal beschäftigen." — Auch viele zusammengesetzte Wörter, die zum Teil als Komposita nicht mehr sofort zu erkennen sind, werden, in ihre Bestandteile zerlegt, sogleich klar z. B. Junker, Jungfrau, Jungfer, Wimper, Nachbar mhd. nâchgebûr, ahd. nahgiburo = der nahe Wohnende, Adler mhd. adel ar = Edelaar rc.

Wenn das „etymologische Bedürfnis," das v. d. Gabelentz annimmt, einmal durch längere Zeit geübte, leichtere etymologische Ableitungen in dem Kinde wach wird, so werden alle diese Übungen am vorteilhaftesten an die Wortfamilie angeschlossen. Da lernen die Kinder zudem manch neues Wort kennen, so daß Jütting diese Arbeit das „Vokabellernen der Volksschule" nannte. Dabei wird verbürgt, daß jedes Wort mit dem entsprechenden Denkinhalt in der Seele des Kindes verbunden werde. Der Hinweis darauf, daß der Lautwandel in der Sprache stets mit Gesetzmäßigkeit erfolgt, trägt zudem einen Gewinn für die Orthographie ein, wie ferner der Einblick in den Bau der Sprache, selbst wenn er nur sehr gering sein würde, das Kind mit großer Achtung für die Sprache erfüllen muß. Es wird auf jedes Wort zu merken lernen, eine heilsame Scheu vor dem Worte bekommen, sa daß es die Sprache mit Vorsicht, Überlegung und dem steten Bewußtsein von der Bedeutung des Wortes gebraucht. Dazu muß ihm neben der Etymologie die Synonymik verhelfen, die in der

Schule selbstverständlich nicht nach Art der Wörterbücher haarscharfe Begriffsunterscheidungen geben soll, sondern nur das Kind anleiten will, jeden Begriff, jede Sache, die in seinem Gesichtskreise liegen, mit dem richtigen Worte zu benennen. Die Sprache hat in Formen und Wendungen, in der alltäglichen und der gewählteren Rede, in Prosa und Poesie viele Unterschiede, die auch das Kind verstehen und erfassen muß. Dabei wird neben dem Verstand ein wichtiger Faktor für die Sprachbildung, der Geschmack, gebildet. Das Kind soll lernen: Das Wort darfst du wohl gebrauchen, wenn du zu deinem Kameraden sprichst, aber nicht, wenn du zum Lehrer oder Pastor redest oder wenn du etwas niederschreibst. Dies Wort ist in diesem Stücke gebraucht, weil hier eine ernste, feierliche Rede oder ein Gedicht vorliegt; für gewöhnlich würden wir es so ausdrücken u. s. w. (Siehe Wilke, Sprachhefte). Als Ausgangspunkt für diese Belehrungen gilt die Sprache, die die Kinder wirklich reden, die daher auch ein Maßstab sein kann für alles Weitere. So geben hier zu Lande Wörter des Dialekts oft Gelegenheit zu synonynischem Auseinandersetzungen z. B. schreien = weinen, plarren = laut weinen, Berg = Hauberg u. a. m. Der Schüler muß ferner in den Stand gesetzt werden, die am häufigsten vorkommenden Synonymen auch wirklich zu unterscheiden; er soll angeben können, daß antworten (von Antwort) ein Gegenwort auf eine Frage bedeutet, dagegen erwidern (wider = gegen) ein Sagen oder Reden gegen jemand oder eine Handlung heißt, während entgegnen etwas gegen das sagen, was ein anderer behauptet hat, und versetzen eigentlich etwas in den Weg setzen, also einen Einwurf machen ausdrückt. Ähnliche Beispiele: brennen, glühen, glimmen, — schlagen, strafen, tadeln, züchtigen, — töten, ermorden, erschlagen, umbringen, hinrichten, entleiben u. s. w. Für die Unterscheidung bietet die Etymologie den Weg; je mehr es gelingt, in das Verständnis des ursprünglichen Sinnes einzuführen, desto sicherer wird die Bedeutung und Verwandtschaft der Wörter erfaßt. Es ist gleichsam ein Stamm, auf dem Etymologie, Synonymik und Tropik wächst, und daher können wir bei den folgenden Untersuchungen alle drei zusammenfassen unter dem gemeinsamen, von Dörpfeld gebrauchten Worte Onomatik.

Während die Bedeutung des Sachunterrichts für das Wortverständnis allgemein zugestanden wird, bringt man der Onomatik, die für das Verständnis doch ebenso großen Wert hat, viel Mißtrauen und Widerwillen entgegen. Manchen Lehrer befällt bei dem Namen Onomatik „ein gelinder Grusel und am Ende wäre es ihm lieber, Chinesisch zu treiben, denn sich mit der Onomatik zu befassen“, sagt Kirchberg (die Etymologie und ihre Bedeutung für Schule und Lehrer). Man hält sie für die Volksschule für zu schwierig, weil man sich vor einem großen wissenschaftlichen Apparat, Sprachgesetzen, Alt- und Mittelhochdeutsch fürchtet; und doch ist in den meisten Fällen keines davon für den Betrieb der

Onomatik in der Volksschule nötig, es könnte nur für das Interesse und die Selbstthätigkeit des Schülers schädlich sein. Dagegen liegt ein Faktor ganz in dem Bereich des Kindes, der von unendlicher Wichtigkeit ist, nämlich der Dialekt. Ein Beispiel: Unter Schnake verstehen wir heute große, lästige Mücken; das Wort findet sich im Siegerländer Schnakeschnur. Aber welchen Zusammenhang haben wir zwischen den beiden Wörtern? Mhd. snake bedeutet Ringelnatter und ist eine Ableitung von aglſ. snacu, dem Namen für ein sagenhaftes, schlangenartiges Tier von großer Schnelligkeit. Die Eigenschaft und die Art der Bewegung der Peitschenschnur hat ihr den noch heute gebräuchlichen Namen eingebracht. Und Schnake? Neben der Bedeutung Ringelnatter bürgerte sich später die Nebenbedeutung „Ungeziefer" ein, die endlich für die Mückenart individualisiert wurde. Hier haben wir zugleich ein Beispiel für den Bedeutungswandel. — Unser nhd. Adjektiv hehr hat im Mhd. und Ahd. die Bedeutung vornehm, erhaben, herrlich, dessen Komparativ in dem Worte Herr (ahd. hêriro der Hehrere) erhalten ist. Das mhd. Wort starb in der Volkssprache meist aus, hat sich aber teilweise in der Bedeutung „fein, zart" noch erhalten, im Siegerländer Dialekt in der Verbindung „ein hehr Kind" d. i. ein Kind von zartem Körperbau und in „Hehrbrot." Ich kann mich auf andere Beispiele, die uns auf Schritt und Tritt wie Blumen an dem Wege begegnen, hier nicht einlassen. Bieten wir dem Kinde von Zeit zu Zeit einmal derartige sprachliche Belehrungen — Hildebrand nennt sie einen Bissen Kuchen — so bringen wir in den Unterricht ein gemütliches Moment, das für die Sprachbildung gewiß nicht ohne Nutzen sein wird.

Unter der pädagogischen Leitung des Lehrers kann das Kind manches durch onomatische Belehrungen finden, das ihm eine Ahnung erschließt von dem Reichtum und der Tiefe der Sprache (auch seines Dialektes) und der Sprachgeschichte. Die Behandlung muß aber eine beiläufige sein, und schon auf der Unterstufe kann die Onomatik nutzbar gemacht werden. Das etymologische Unterrichts- und Anschauungsmittel, sagt Jütting (Anschauungsunterricht und Heimatkunde), besteht darin, manche den Kindern noch unbekannte und ungeläufige Ausdrücke auf bekanntere und einfachere Grundformen zurückzuführen, die der Lehrer geschickt zu verwenden suchen muß. In der Lektion vom Messer sind auf diese Weise verschiedene Stammformen aus ihren sprachlichen Grundformen entwickelt, z. B. der Lehrer ergreift ein Messer und fragt: Wie können wir den Teil des Messers nennen, an dem ich es soeben griff? (Den Griff), und wie den Teil, der klingt? (Klinge), wie diese Kante, die sehr scharf ist? (Schärfe — ist volkstümlicher Ausdruck); wie können wir die Schärfe aber besser nennen, da wir damit schneiden? (Die Schneide), wie das obere spitze Ende? (Die Spitze) u. s. w. In solcher Arbeit liegt ein um so größerer Wert, als wir damit den Spuren der natürlichen Sprachentwicklung nachgehen." Die

Onomatik muß, wie alle Unterrichtszweige, einen kleinen Anfang nehmen und sich dann von Stufe zu Stufe erweitern und vertiefen. Den Stoff bietet besonders die laufende Lektüre und daneben der gesamte Sachunterricht. Alle vorkommenden unbekannten Wörter und Redefiguren werden nach einer erstmaligen kurzen Erklärung vom Lehrer angeschrieben und dann in einer besonderen Stunde onomatisch behandelt und am besten ihren Wortfamilien zugeteilt. Zu dem Zwecke lassen die Kinder in ihrem Wörterhefte einen entsprechenden Raum für die Nachtragungen. Als häusliche Arbeit bleibt dann das Einprägen. „Wird das versäumt, so ist das nicht klüger, als wenn der Schneider vergißt, den Knoten in seinen Faden zu machen." (Dörpfeld, Zwei dringliche Reformen, 2. Aufl. S. 26). Eine umfassendere Repetition muß zudem von Zeit zu Zeit erfolgen. Über das Wie und Wieviel das Stoffes läßt sich für alle Verhältnisse Bindendes nicht sagen, da hier das Geschick und die sprachliche Vorbildung des Lehrers ebensowohl in Betracht kommen, als auch ganz besonders die dialektische Eigentümlichkeit der Volkssprache, die das Kind redet.

An den Lehrer stellt der onomatische Unterricht, wie dies schon eine oberflächliche Beschäftigung mit dem Gegenstand darthut, nicht geringe Anforderung hinsichtlich seines sprachlichen Wissens. Ihm können sprachgeschichtliche Studien nicht geschenkt werden. „Es muß dahin kommen", sagt daher Hildebrand, „daß kein Lehrer mit deutschem Unterricht betraut wird, der nicht das Neuhochdeutsche mit geschichtlichen Blicken ansehen kann." Daher müßten unsere Seminarien eine Kenntnis wenigstens des Mittelhochdeutschen ihren Zöglingen vermitteln. In diesem Punkte übertreffen uns die Holländer, bei denen diese Forderung schon längst verwirklicht ist. Erst dann kann der Satz Albert Richters: „Jeder Lehrer ein Sprachforscher!", der wie der Diesterwegsche: „Jeder Lehrer ein Naturforscher!" verstanden sein will, einen Sinn haben. Und zwar betrifft die Forscherarbeit des Lehrers nicht etwa sprachwissenschaftliche Probleme, sondern sie soll sein eigenes Sprachverständnis vertiefen und sich besonders auf die Sprache des Kindes und des Volkes, die Eigentümlichkeiten des Dialektes erstrecken, wie ja überhaupt sein Augenmerk stets auf alles gerichtet sein muß, was ihm eine Handhabe dazu bietet, den Kindern den jetzt gebräuchlichen Sinn der Wörter, den Inhalt der Sprache zu erschließen.

Aber läuft der Lehrer dabei nicht ernstlich Gefahr, auf Irrwege und in pädagogischer Hinsicht auf Abwege zu geraten? Gewiß ist das möglich, aber wo giebt es ein Gebiet, wo diese Gefahr nicht vorhanden ist? Für den Lehrer ist es von Wichtigkeit, daß der Sprachforscher und der Pädagoge in stetiger, enger Fühlung bleiben. Läßt sich der Sprachforscher „einmal verleiten, aufs Glatteis zu gehen und selbst einen geschichtlichen Zusammenhang aufzustellen, der vor dem Richterstuhl der Wissenschaft nicht besteht, — vielleicht erhält er von dem Pädagogen Verzeihung für die Sünde, die er gegen die strenge, aber noch sehr un-

fertige Sprachwissenschaft beging" (Wilke). Und der Pädagoge muß ein scharfes Auge dafür haben, daß er den Mangel an Verständnis eines Wortes sogleich bemerkt und dann sofort durch Belehrungen eingreift, wiederum auch, daß er sich nicht weiter auf sprachliche Auseinandersetzungen einläßt, als der Schüler zu folgen imstande ist. Es braucht wohl nicht betont werden, daß die Onomatik niemals zum Steckenpferd vorrücken darf; denn Steckenpferde sind meist recht teure Pferde, besonders schon aus dem Grunde, daß sie viel Zeit für sich beanspruchen. Und damit kommen wir zu einem wichtigen Einwand, den man gegen die Einführung der Onomatik geltend macht.

Die Zeit! Die Zeit! Woher nehmen wir bei der so sehr beschränkten Zeit noch eine Stunde für Onomatik, da wir doch im Sprachunterrichte noch eine Menge von Stoff aus Grammatik und Orthographie — ungeachtet des Lesens und der schriftlichen Arbeiten — zu bewältigen haben? Nun gilt es aber auch bei einsichtsvollen Pädagogen für ausgemacht, daß das Bessere des Guten Feind, also das Notwendige vor dem Nützlichen den Vorzug erhalten muß. Hat die Onomatik Wert für das Sprachverständnis, so muß sich auch Zeit für sie finden. Zudem kann erst zu einem Nachdenken über die Sprachform, der Gegenstand der Grammatik, geschritten werden, wenn das Sprachverständnis gesichert ist.

Fragen wir uns daher zunächst: „Warum treibt man in der Schule Grammatik? Die Beantwortung der Frage wird uns zugleich Aufschluß darüber geben, ob sich für die Onomatik keine Zeit finden läßt. In bekannten Lehrbüchern der Pädogogik hält man die Notwendigkeit der Grammatik aus dem Grunde für gegeben, daß das Sprachgefühl zum Sprachbewußtsein erhoben werden soll. Das heißt mit einfacheren, verständlicheren Worten: Man will Sprachrichtigkeit erzielen. Heutzutage legt man großes Gewicht darauf, daß beim Sprechen kein Verstoß gegen die Form gemacht wird. Orthographische und grammatische Fehltritte werden viel höher angerechnet als Mängel in den andern Stücken der Sprachbildung. Aber ist das nicht dasselbe, als wenn man die Bildung eines Menschen nach der exakten Befolgung der konventionellen Formen im Gesellschaftsleben mißt? Es werden ja in der That gar häufig jene immer dienernden Hohlköpfe und Spaßmacher als sehr gebildete Menschen angesehen, wie man auf der andern Seite das Formale im Sprachunterricht, die grammatische und orthographische Korrektheit für ein notwendiges und sicheres Zeichen für die Sprachbildung hält, und es gab Zeiten, wo man den Lehrer, dessen Unterricht auf die Erreichung dieses Zieles besonders zugeschnitten war, als ein Muster beurteilte. Nun gilt es jedem vernünftig denkenden Menschen für ausgemacht, daß die gesellschaftlichen Formen zwar nicht überflüssig, aber für die wahre Bildung doch von untergeordneter Bedeutung sind; ebenso wird jeder psychologisch und sprachlich geschulte Pädagoge mit Dörpfeld übereinstimmen, daß ein völlig schiefer

Begriff der Sprachbildung zu Grunde liegt, wenn man Sprachfertigkeit und Sprachverständnis hinter die rein formalistische Sprachrichtigkeit setzte, die von der Grammatik abhängen soll. Man vergißt, nebenbei gesagt, dabei auch, daß zur Sprachrichtigkeit noch mehr als Orthographie und Grammatik gehört.

Es muß unbestritten bleiben, daß wir die formelle Organisation unserer Sprache den Kindern soweit aufzudecken haben, als das Sprachgefühl nicht sicher und als besondere Schwierigkeiten und Unrichtigkeiten zu beseitigen sind, was also einem deutlich fühlbaren Bedürfnis bei dem selbständigen Gebrauch der Sprache entgegenkommt (Rein, Pickel und Scheller, das dritte Schuljahr). Dazu tritt noch als zweite Forderung, den Schüler zu befähigen, sich den Sinn schwieriger Sätze durch Zergliederung klar zu machen. Es können demgemäß umfangreiche Partien aus der Wortformen- und der Satzlehre, eine Anzahl technischer Ausdrücke, die das Gedächtnis unnötigerweise belasteten, gänzlich verschwinden. Da ist zuerst das langweilige und ganz fruchtlose Konjugieren der Verben in allen Zeitformen, die gar oft mit den prächtigen lateinischen Benennungen bezeichnet werden. Aber klingt es nicht recht schön und ist es nicht ein Zeichen, daß die Kinder sehr gefördert sind, wenn z. B. mit einer sicheren Schlagfertigkeit z. B. das Futurum exactum Passivi angegeben werden kann? Was aber, wenn in der folgenden Rechenstunde derselbe Schüler spricht: Auf dem Markte kief eine Frau u. s. w.? Von der ganzen Biegung des Zeitwortes ist nichts weiter erforderlich, als das Imperfektum und das Particip. perfecti, damit unsere Kinder nicht rufte (rief), lof (lief), fohl (fiel), miech (machte) u. s. w. gebrauchen. Unnütz ist ferner die Übung, vor die Dingwörter den Artikel zu setzen, wenn ein Fehler gar nicht gemacht wird; dagegen muß man vielfach das Dach, der Altar, der Speck, der und das Chor, der Hafer, der Stahl u. s. w., also solche Fälle üben, gegen die in unserer Gegend gesündigt wird. Von Bedeutung ist ferner die Deklination der männlichen Dingwörter und vor allem des attributiv gebrauchten Eigenschaftswortes, sei es mit oder ohne Artikel; doch hat das mechanische Herleiern wiederum keinen Zweck, sondern nur eine fortgesetzte Übung der einzelnen Fälle, besonders des Akkusativs im Satze. Zu beseitigen ist ferner die Steigerung des Eigenschaftswortes, während der Gebrauch des wie nach dem Positiv und des als nach dem Komparativ (so groß wie, größer als) einer eingehenden Berücksichtigung bedarf. Zeitverschwendung bedeutet es ferner, die Einteilung der Dingwörter in Konkreta und Abstrakta und der ersteren wieder in die 4 . . . = „Namen“, die Unterscheidung einer starken und schwachen Deklination, bez. Konjugation, die Einteilung der Bindewörter, Umstandswörter und Fürwörter, die Unterscheidung von biegungs- und bedeutungslosen Silben, das Einprägen der Präpositionen, die bei uns mit wenig Ausnahmen ganz richtig konstruiert werden. Diese Ausnahmen (bei und wegen) bedürfen einer um so gründlicheren Einübung. Gänzlich überflüssig ist in der Satzlehre die Unterscheidung von reinen einfachen und erweiterten ein-

fachen Sätzen, die Arten der Umstandsbestimmungen, die Unterscheidung, ob ein Dingwort mit Verhältniswort eine Ergänzung oder Umstandsbestimmung sei, die Unterscheidung von Satzverbindung und Satzgefüge und besonders die für das Kind mit vieler Qual verbundene, genaue Behandlung der Nebensätze. Die gebräuchliche Lehre von dieser Art von Sätzen ist nach den Forschungen der neueren Germanisten zudem gar nicht stichhaltig. Der Nebensatz beruht nämlich nicht auf der Umschreibung einzelner Satzteile, vielmehr ist er aus einem Hauptsatz hervorgegangen. So heißt Joh. 8, 47: „Wer von Gott ist, der höret Gottes Wort" im Althochdeutschen: „Der ist von Gott, der höret Gottes Wort" und beides sind durchaus Hauptsätze. Ferner: „Ich glaube das, Christus ist Gottes Sohn." Nebenbei bemerkt, ist hier auch ersichtlich, daß unser heutiges das und daß ursprünglich ein und dasselbe Wort war. In Übereinstimmung mit der neueren Germanistik teilt Günther in seiner deutschen Sprachlehre (Stuttgart 1890) die Nebensätze nach den sprachlichen Mitteln ein, durch welche sie äußerlich erkennbar sind, nämlich nach den Fügewörtern, durch welche die Nebensätze mit den Hauptsätzen verbunden werden. Daher spricht Wilke in seinen Sprachheften auch nur von „daß-Sätzen," von „Indem-, Nachdem-, Weil-, Während-, Wo und Da-Sätzen" u. s. w. Bei einer solchen Einteilung kann man wirklich alles üben, was hierbei nötig und nützlich erscheint. Man erspart sich und den Schülern nicht nur die schrecklichen Sprachverrenkungen und Mittelwortgebilde, die durch die Zurückführung eines Nebensatzes auf einen Satzteil „verbrochen" werden (dies Wort wird hier erlaubt sein), sondern auch viel kostbare Zeit, viel Ärger und noch Schlimmeres.

Hier muß auch des schönen „Umstandes" gedacht werden mit besonderer Hervorhebung des „Umstandes des Grundes", der meist ein Kessel ist, in den man auch die Bestimmungen des Zweckes, des Mittels, des Stoffes und noch mehr hineinpackt. Es war nur einem verknöcherten, trockenen Grammatiker, der von der Geschichte des Wortes keine Ahnung hatte, möglich, dieses Wort für den Begriff, wenn überhaupt davon geredet werden darf, zu wählen. Aber „da eben, wo Begriffe fehlen, da stellt ein Wort zur rechten Zeit sich ein." In der Volksschule können wir die adverbiale Bestimmung gänzlich entbehren. Man muß Kern beipflichten, wenn er in seiner „deutschen Sprachlehre" unter Verwerfung von Objekt und Umstand nur von Prädikatsbestimmungen spricht, die ausgedrückt werden: I. Durch den Kasus, und zwar 1. allein durch den a) Prädikatsnominativ, b) Akkusativ, c) Dativ, d) Genetiv, 2. mit Präpositionen. II. Durch Adverbien, 1. allein, 2. mit Präpositionen.

Es schadet auch in keiner Weise, wenn man bei einfachen Schulverhältnissen von Prädikatsbestimmungen spricht, die durch ein Dingwort, ein Dingwort mit Verhältniswort und durch Adverbien ausgedrückt werden. — Andere wie Wilke gehen von dem Grundsatz aus: „Wörter sind nur von Wörtern ab-

hängig" und sagen demgemäß: „Zeitwort, Eigenschaftswort und Umstandswort werden näher bestimmt a) durch Dingwörter ohne und mit Verhältniswort, b) durch Umstandswörter ohne und mit Verhältniswort, c) manche Zeit- und Eigenschaftswörter auch durch Zeitwörter in der Nennform."

Die gebräuchliche Lehre vom zusammengezogenen Satz ist schon aus dem Grunde abzuweisen, daß sie mit der Logik sich gar nicht verträgt. Für den Satz: „Preußen, Bayern, Sachsen und Württemberg sind Königreiche" könnte man gelten lassen, daß er aus vier Sätzen zusammengezogen sei. Wie hilft man sich aber bei folgenden Sätzen: „Die Griechen und Römer sind die gebildetsten Völker des Altertums" oder „Mann und Maus sind mit dem Schiffe zu Grunde gegangen"? Der Versuch, diese Sätze zu zerlegen, zeigt, daß man nur Halbwahres lehrt, wenn man derartige Sätze zusammengezogene nennen läßt. Die Bezeichnung „Sätze mit gleichartigen Satzgliedern" dagegen trifft immer zu.

Durch die Beseitigung alles dessen, was sich gegen Sprachfehler nicht wendet und alles dessen, was dem System zuliebe gelehrt wird, gewinnen wir Zeit genug für onomatische Belehrungen. Indessen müssen wir der Grammatik noch eine wichtige Arbeit zuweisen, die ein verständnisvolles Hören und Lesen vorbereitet und den Schüler zugleich auf eigene Füße stellen soll, nämlich die Zergliederung schwieriger Sätze. Mit der Analyse der Sätze, wie wir sie heute kennen und die oft bis zum Überdruß geübt wird, hat dies aber durchaus nichts zu thun. Wir bedürfen keiner grammatischen Bezeichnungen, sondern nur ein wenig der Kunst, Fragen zu stellen. Nehmen wir als Beispiel die Stelle aus der Bürgschaft: „Ihm konnte den mutigen Glauben der Hohn des Tyrannen nicht rauben." Diesen Satz soll der Schüler selbständig seinem Verständnis erschließen; da soll er Fragen stellen wie die folgenden: Wer konnte nicht rauben? Was konnte er nicht rauben? Wem konnte er den mutigen Glauben nicht rauben? Oder bei der Stelle: „Ich sei, gewährt mir die Bitte, in eurem Bunde der dritte": Was sollen sie ihm gewähren? Welche Bitte gewährt mir? u. s. w. Der Schüler soll genau so verfahren lernen, wie der Erwachsene sich einen schwierigen Satz aufschließt. Daher soll er selbst fragen, nicht der Lehrer. Zwar werden anfänglich Schwierigkeiten nicht ausbleiben; doch bekommt der Schüler, wenn schon frühe beim einfachen Satz damit begonnen wird, allmählich Geschick darin, und die Übung des Fragestellens ist eine bei weitem geistbildendere Arbeit und von unendlich größerem Werte für den Sprachunterricht, als das Bilden und Suchen von Beispielen zu einer gefundenen Regel, wobei die verhängnisvolle Stille, die in der Kinderschar einzutreten pflegt, ein sicherer Gradmesser für das vorhandene Interesse ist. Derartige Fragen sind auch höher zu stellen als z. B. die auf die Aufforderungen des Lehrers: Frage nach dem Umstand der Zeit u. s. w. folgenden, besonders schon deswegen, weil sie größere Anforderungen an die Selbstthätigkeit des Schülers stellen und ihn von der Führung des Lehrers un-

abhängig machen. Zu dem wird eine fleißige Übung des Satzzergliederns eine noch größere Einschränkung des grammatischen Stoffes, als oben zugegeben war, ermöglichen. Je mehr wir ohne Schaden grammatische Belehrungen entbehren können, oder wie Dörpfeld (Grundlinien zur Theorie des Lehrplans, Seite 51) sagt: „Je weniger grammatischer Stoff und je weniger Separatübungen die Schule bedarf, desto besser steht sie sich.“ Die Einschränkung des Stoffes wird zudem auch allerseits als eine Wohlthat empfunden werden, — schon darum, weil die Grammatik ohnehin für die Schule die langweiligste Partie des Schulunterrichts ist. Übrigens achte ich auch, daß, wenn die andern Zweige des Sprachunterrichts richtig funktionieren können und die Unterstützung vom Sachunterricht nicht fehlt, dann der verminderte grammatische Lehrstoff seinem nächsten Zwecke, der Sprachrichtigkeit, noch bessere Dienste leisten wird, als der bisherige übermäßige es vermochte (Dörpfeld, Zwei dringliche Reformen, Seite 38). Es kann heute niemand mehr im Ernste behaupten, daß ein richtiges Sprechenlernen ohne grammatische Unterweisungen unmöglich sei. Schon Herder sagt im Reisejournal vom Jahre 1769: „Weg also Grammatiken! Mein Kind soll jede Sprache so lernem, als wenn es sie sich selbst erfände . . . Und wer seine Muttersprache so lebendig lernte, daß jedes Wort ihm so zur Zeit käme, als er die Sache sieht und den Gedanken hat: welch eine junge blühende Seele!“ Und auch der große Sprachgelehrte Jakob Grimm redet im Vorwort seiner berühmten Grammatik von dem grammatischen Unterricht in den Schulen mit diesen Worten: „Der geheime Schaden, den dieser Unterricht, wie alles Überflüssige, nach sich zieht, wird eine genaue Prüfung selbst gewahr. Ich behaupte nichts anderes, als daß dadurch gerade die freie Entfaltung des Sprachvermögens in den Kindern gestört und eine herrliche Anstalt der Natur, welche uns die Rede mit der Muttermilch eingiebt und sie in dem Befang des elterlichen Hauses zu Macht kommen lassen will, verkannt werde. Die Sprache, gleich allem Natürlichen und Sittlichen, ist ein unvermerktes, unbewußtes Geheimnis, welches sich in der Jugend einpflanzt und unsere Sprachwerkzeuge für die eigentümlichen, vaterländischen Töne, Biegungen, Wendungen, Härten oder Weichen bestimmt. Wer könnte nun glauben, daß ein so tief angelegtes, nach dem natürlichen Gesetze weiser Sparsamkeit aufstrebendes Wachstum durch die abgezogenen matten und mißgegriffenen Regeln der Sprachmeister gelernt und gefördert würde?“ Zwar wird eine nüchtern prüfende Pädagogik mit Rücksicht auf den für die Sprachrichtigkeit sich verhängnisvoll gestaltenden täglichen Einfluß des Dialekts diesen gänzlich verurteilenden Aussprüchen nicht beipflichten können, aber der Grammatik immerhin nur soviel Raum im Unterrichte gönnen, als es gilt, diesem Einfluß ein Gegengewicht zu bieten, der Sprachrichtigkeit eine Stütze zu reichen.

Damit ist auch schon angedeutet, wann grammatische Belehrungen aufzutreten haben, nämlich dann, wenn Verstöße gegen die Sprachrichtigkeit vorkommen

sowohl in mündlicher als auch besonders in schriftlicher Darstellung bei den Aufsatzübungen. In diesem Falle ist der grammatische Stoff völlig bestimmt und die Neigung, systematisch zu verfahren, gänzlich beseitigt; die Grammatik tritt aus ihrer dienenden Stellung nicht heraus. Dem Anschluß an die schriftlichen Arbeiten ist unter allen Umständen der Vorzug zu geben. Will man ein Sprachbuch, das immerhin schätzenswerte Dienste leisten kann, noch daneben gebrauchen, so muß es von vornherein mit Rücksicht auf die am häufigsten vorkommenden Sprachfehler des Schülers bearbeitet sein. Das beste der mir bekannten ist das Sprachheft von Wilke (Halle, Schrödel), daneben sind die Heftchen von Patzig und Hänel (Leipzig, Hirt und Sohn) empfehlenswert. Den gedruckten Sprachbüchern ist vielleicht das von Dörpfeld und der Zillerschen Schule geforderte Wörter- oder Systemheft, das der Schüler selbst anlegt und das grammatische, orthographische und onomatische Notizen aufnehmen soll, noch vorzuziehen. (Siehe oben.) Ein derartiges Heft bietet den großen Vorteil, daß der zusammengetragene Stoff fortwährend Gelegenheit zur Bekämpfung gerade der Fehler bietet, die in der Schule und Gegend am häufigsten vorkommen. (Schluß folgt.)

Der stolze Pharisäer und die bußfertige Sünderin.

Eine Präparation (Anschauungsstufe) für die Oberklasse.

Von Rektor Jul. Neuhaus in Barmen.

A. Anschauen.

a) Vorbereitung.

Welcher Vorwurf der Pharisäer war die Veranlassung, daß Jesus die drei Gleichnisse Lukas 15 erzählte? Sie warfen ihm vor, daß er mit Zöllnern und Sündern umging.

Wir wollen den Herrn in Gedanken in ein solches Haus, wo er eingeladen ist, begleiten und sehen, wie er da empfangen wurde. Mit welchen Gefühlen werden die Zöllner und Sünder, die sonst von allen verachtet wurden, den Herrn aufgenommen haben? Dankbarkeit — Freude.

Wie werden sie diese Gefühle wohl geäußert haben? Sie haben gesucht, den Herrn freundlich aufzunehmen, ihn zu ehren.

Wie nehmen wir einen Gast, den wir ehren wollen, auf?

Welches war der erste Liebesdienst, der im Morgenlande einem Gaste erwiesen wurde? (Denkt an Abraham, an Elieser und seine Begleiter in Bethuels Hause!) Füße waschen.

Ein zweites war, daß man dem Gaste das Haar mit wohlriechendem, kostbarem Öl einrieb. Auch gab ihm der Hausherr zum Willkommen wohl einen Kuß.

Was zeigte derjenige, der einem Gaste gegenüber das unterließ? Es war ihm nicht viel an dem Gaste gelegen, er hatte ihn nicht lieb.

Ziel: Ich will euch heute erzählen, wie der Herr Jesus bei einem Pharisäer zu Besuch war, und was sich da begab.

b) Darbietung.

Der Herr Jesus wurde von einem Pharisäer, Namens Simon, eingeladen, bei ihm zu essen. Die Pharisäer waren meist angesehene Leute. Wie waren viele von ihnen gegen den Herrn Jesus gesinnt? Luk. 15 u. s. w.

Sie thaten sich viel zugut auf ihre Frömmigkeit und auf ihre Abstammung von Abraham; sie waren leicht bei der Hand, andere zu verurteilen, auf sie herabzusehen z. B.? Zöllner und Sünder — Samariter, Römer.

Simon ladet Jesus ein; da sollte man denken, er wäre ein Freund, ein Verehrer Jesu gewesen. Sehen wir, wie er ihn empfängt. Er giebt ihm kein Wasser, die Füße zu waschen; warum nicht?

Er salbt ihm nicht das Haar mit wohlriechendem, kostbarem Öl; warum nicht? Vielleicht auch Geiz.

Er giebt ihm keinen Kuß als Willkommensgruß; warum nicht? Die andern Gäste sollen nicht meinen, er wäre ein Freund, ein Vertrauter des Herrn.

Die Zöllner und Sünder fühlten sich geehrt, wenn Jesus zu ihnen kam; welche umgekehrte Meinung hatte wohl Simon? Jesus würde durch seine Einladung geehrt.

Warum hatte er denn den Herrn wohl eingeladen? Er wollte wohl seine Neugier befriedigen.

Vielleicht war auch etwas Hochmut mit im Spiel; da so viel von dem Rabbi aus Nazareth geredet wurde, so wollte er sagen können, den kenne er auch, der wäre bei ihm im Hause gewesen.

Ob der Herr Jesus diese Gesinnung des Simon wohl nicht vorher schon gekannt hat?

Warum ging er denn doch hin? Er hoffte wohl, daß er dem Simon und dessen Gästen bei dem Mahl etwas Gutes sagen könnte.

Wem zuliebe ging er also hin? Simon zuliebe.

Ja, wir sehen gleiche Liebe auch in seinem Verhalten gegen Nikodemus; von dem läßt sich der Herr sogar mitten in der Nacht stören. Er hat alle Menschen lieb und sucht sie zu Gott zu ziehen.

Als der Herr ankam, setzte oder legte man sich gleich zu Tische auf niedrige Polster, nicht auf Stühle. Der Herr lag auf den linken Arm gestützt, mit dem Kopfe gegen den Tisch gekehrt, die nackten Füße — die Sandalen waren abgelegt — hinterwärts gewendet. Kaum haben sie sich so gelagert, da tritt zur Thür herein eine Frau. Es war wohl nichts Auffälliges, daß Leute, die mit dem Herrn sprechen wollten, ihm auch in fremde Häuser folgten. Aber als diese Frau hineinkam, sahen die Tischgäste, die wohl zumeist auch Pharisäer waren, besonders aber der Hausherr, verwundert, ja entrüstet auf. Die Frau war nämlich in der ganzen Stadt bekannt als eine schlimme Sünderin, als eine Person, die wegen ihres Lebenswandels bei allen Leuten verachtet war. Wie verhielten sich wohl die ehrbaren, frommen Leute gegen sie? Sie mieden die Frau.

Inwiefern erging es ihr ähnlich, wie dem verlorenen Sohne? Der wurde auch verachtet, weggeschickt.

Ja. Auch sonst mag ihr Leben mit dem des verlorenen Sohnes Ähnlichkeit gehabt haben. Sprich eine Vermutung aus über ihre Eltern, über ihre Jugend!

Vielleicht ist sie durch böse Menschen vom rechten Wege abgekommen. Dann

hat sie es immer schlimmer getrieben, ist immer tiefer in Sünde geraten. Immer mehr wandten sich die ehrbaren Menschen von ihr ab, verachteten sie. Vielleicht hat sie dann gesucht, von ihrer Sünde zu lassen, aber „wer Sünde thut, der ist der Sünde Knecht“; was heißt das? Die Sünde wird Herr über ihn; er kann sie nicht lassen, auch wenn er möchte.

Ja, wir können das auch an dem Trunkenbold und dem Geizigen recht deutlich sehen. So ist es dieser Frau auch wohl gegangen. Immer tiefer ist sie gesunken, und immer elender und unglücklicher hat sie sich gefühlt. Immer schwerer lastete die Verachtung der Menschen auf ihr, und immer weniger wollte es ihr gelingen, die Stimme ihres Gewissens zu betäuben, die ihr zurief: „Du bist von Gottes Wegen gewichen! Was will aus dir werden?“ In einem Liede heißt es:

„Des Lasters Bahn ist anfangs zwar
Ein heitrer Weg durch Auen;
Allein sein Fortgang wird Gefahr,
Sein Ende Nacht und Grauen.“

Auch für sie war Nacht und Grauen das Ende.

Da schickt ihr der liebe Gott Hülfe und Rettung. Der Jesus von Nazareth kommt in die Stadt. Sie hört ihn, wie er die Sünder mit ernsten Worten zur Buße mahnt, wie er aber auch verkündigt, daß sein Vater im Himmel auch den schlimmsten Sünder nicht zurückstößt, wenn er nur zu ihm kommt und von seinem bösen Thun ablassen will. Er ruft die Mühseligen und Beladenen zu sich und will sie erquicken; er sucht die Zöllner und Sünder auf, die Vergebung ihrer Sünden suchen und Erlösung von der Knechtschaft der Sünde begehren, d. h. besser werden wollen, nicht mehr Knechte der Sünde sein wollen.

Da lernt sie denn rufen, wie Dr. Martin Luther:

„Aus tiefer Not schrei ich zu dir,
Herr Gott, erhör mein Rufen,
Dein gnädig Ohr neig her zu mir
Und meiner Bitt es öffne.
Denn so du willst das sehen an,
Was Sünd und Unrecht ist gethan,
Wer kann, Herr, vor dir bleiben?“

Sie hört aber auch aus dem Munde des Herrn selbst die Antwort auf ihr Rufen, die frohe Botschaft:

„Ob bei uns ist der Sünden viel,
Bei Gott ist viel mehr Gnade;
Sein Hand zu helfen hat kein Ziel,
Wie groß auch sei der Schade.
Er ist allein der gute Hirt,
Der Israel erlösen wird
Aus seinen Sünden allen.“

Mit welchem G e f ü h l und mit welchem W u n s ch hat sie wohl an ihr vergangenes Leben zurückgedacht? Sie hat sich ihrer Sünden geschämt, sie bereut und gewünscht: „Hätte ich doch Gott nicht so betrübt! Hätte ich doch anders gelebt!“

Mit seliger Freude hat sie wohl angehört, wie der Herr Jesus im Namen und im Auftrage seines Vaters auch den schlimmsten Sündern Vergebung ihrer Sünden beim lieben Gott versprach, wenn sie nur reumütig zu ihm kamen. Welches Gefühl hegte sie wohl für den guten Herrn? Dankbarkeit.

Sie hätte gewiß gern einmal mit dem Herrn selbst gesprochen, um ihm ihr Herz auszuschütten, ihm ihre Sünden zu bekennen und aus seinem Munde zu hören, daß der Herr sie ihr vergeben habe. Was hatte sie vielleicht bis jetzt abgehalten, zu dem Herrn zu kommen? Sie hatte ihn vielleicht nicht allein sprechen können.

Ja, vielleicht hat sie aber auch in dem Gedanken an ihre schwere Schuld sich noch gescheut, zu dem heiligen Herrn hinzugehen. Aber ihr Verlangen, den Herrn Jesus wiederzusehen, von ihm zu hören, daß auch sie ein wohlgefälliges Gotteskind werden könnte, ist groß. Da hört sie, Jesus sei bei Simon zu Gaste. Warum wäre sie gewiß aus diesem Hause weggeblieben, wenn ihr Verlangen nach dem Herrn Jesus nicht so groß gewesen wäre? Sie mußte erwarten, daß der Pharisäer Simon und seine Gäste, die meist wohl auch Pharisäer waren, sie mit Abscheu ansehen, ja sogar hinausweisen würden.

Sie überwindet diese Scheu und tritt herein. Sie wagt kaum aufzublicken. Die andern am Tische sieht sie nicht, nur den Herrn Jesus. Leise tritt sie herzu und knieet zu den Füßen des Herrn nieder. In ihrer Hand trägt sie ein Glas mit köstlicher Salbe, damit will sie Jesus salben, um auf diese Weise ihren Dank gegen den Herrn, der die Sünder so freundlich annimmt, zu beweisen. Sein Haupt zu berühren, scheut sie sich; ihr ist es genug, wenn der Herr ihr erlaubt, seine Füße zu salben. Wie war die Frau? Demütig.

Aber sagen kann sie nichts; ihr Herz ist so voll, daß sie in einen Strom von Thränen der Reue und der Liebe ausbricht. Die Thränen fließen dem Herrn auf die Füße; sie nimmt ihr langes Haar, das ihr aufgelöst über die Schultern hängt, und trocknet, da sie sonst nichts zur Hand hat, damit die Füße des Herrn ab, die sie zugleich mit Küssen bedeckt. Und wie sie ein wenig zur Ruhe gekommen ist und sich ausgeweint hat, salbt sie nun des Herrn Füße mit der köstlichen, wohlriechenden Salbe.

Das ganze Benehmen der Frau erinnert uns an den verlorenen Sohn; als der sich aufgemacht hat und zu seinem Vater gekommen ist, sagt er: „Vater, ich habe gesündigt in den Himmel und vor dir. Ich bin hinfort nicht mehr wert, daß ich dein Sohn heiße." Wie er dankbar sein will, wenn ihn sein Vater nur als Tagelöhner wieder in seine Nähe, sein Haus aufnehmen will, so ist auch das Weib hier dankbar, daß ihr der Herr erlaubt, ihm einen Sklavendienst zu thun, nämlich die Füße zu waschen und zu salben. —

Machen wir hier einen Abschnitt. Wer tritt uns in dem Erzählten zunächst vor die Augen? Die Sünderin.

Zwei Eigenschaften fallen uns an ihr besonders auf; wie zeigt sie sich, als sie den Herrn salbt und zwar seine Füße? Dankbar und demütig.

Wir überschreiben den Abschnitt deshalb auch

1. Die demütige und dankbare Sünderin. (Anschreiben.)

Wie denken die Engel im Himmel über einen reuigen Sünder?

Sehen wir nun, wie die Tischgesellschaft sich gegen die Frau verhält. Was hat der Herr gemacht, hat er die Frau weggewiesen? Nein, er hat sie freundlich gewähren lassen.

Aber die andern Tischgäste und der Hausherr, wie haben die wohl die Frau angesehen? Sie waren entrüstet, ärgerlich, daß sie gewagt hatte, in das Haus zu kommen.

Warum? Weil sie sie als eine große Sünderin kannten.

Ja, darin hatte Simon aber doch auch recht; wir sollen ja die Gemeinschaft schlechter Menschen meiden. Auf welchen Psalm konnte sich Simon berufen? Ps. 1.

Warum paßte die Warnung vor dem Umgang mit Gottlosen hier aber nicht? Das Weib wollte ja gerade besser werden, wollte von ihren Sündenwegen umkehren und gern ein Gotteskind werden. Simon hätte an Gottes Verhalten gegen die Menschen sehen können, daß reuige Sünder immer gern von ihm angenommen werden, ja daß er die Sünder sucht, ihnen nachgeht. Denkt an Adam und Eva beim Sündenfall, an Kain, an David!

Wenn einer nun solch einen armen Menschen zurückstößt, so zeigt er, daß er wem in seiner Gesinnung gar nicht gleicht?

Welche Gesinnung gegen solchen armen, bedrückten Menschen offenbart sich darin? Lieblosigkeit.

Wir sehen, daß Simon die Gesinnung Gottes, sein Herz voll Liebe und Erbarmen gegen die Menschen, auch gegen arme Sünder nicht kannte. Das war auch der Grund, daß er das Verhalten Jesu gegen die Frau nicht verstand; er konnte nicht begreifen, daß er sich von der Frau anrühren ließ und sie nicht entrüstet und voll Abscheu von sich wies, wie er selbst das gethan haben würde.

Er kannte aber auch sein eigenes Herz nicht. Er meinte von sich, er wäre ein Mensch, an dem Gott kaum einen Fehler finden könnte; denn er hielte alle Gebote Gottes genau und treulich: er war kein Dieb und kein Mörder; er schwur nicht falsch und fluchte nicht; er war kein Ehebrecher; er fastete regelmäßig, vielleicht sogar mehr, als geboten war; er betete und opferte; er gab Almosen u. s. w.; kurz, er war nach seiner Meinung ein tadelloser Mensch, ein Gerechter.

Sehen wir einmal zu, ob er sich selbst recht beurteilte. Gottes Gesetz soll uns dabei helfen. Mit welchen Worten fängt das letzte Gebot an? Laß dich nicht gelüsten.

Was heißt das? Auch nicht einmal ein böser Gedanke gegen irgend ein Gebot Gottes soll in unser Herz kommen.

Diese Worte zeigen deutlich, daß der liebe Gott auf das Herz, auf die Gesinnung sieht, nicht auf das, was vor Augen ist. Der liebe Gott fragt auch den Simon: „Hast du alles das, dessen du dich rühmst, auch von Herzen und gern gethan? Ist dir Gottes Gesetz nicht oft lästig gewesen? Hättest du nach deines Herzens Lust nicht oft gern anders gehandelt, so gehandelt wie die Zöllner und Sünder, die du so verachtest?"

Ich will euch noch an ein anderes Wort Gottes erinnern, das für den Simon ein Maßstab sein konnte, seine Gesinnung und sein Verhalten gegen Gott und die Menschen zu messen, nämlich die Summe, d. h. die Zusammenfassung aller Gebote. Simon kannte diesen Maßstab auch, denn er war den Israeliten schon von Moses gegeben worden. Wie heißen die beiden Forderungen daraus? Wir sollen Gott mehr lieben als alles auf der Welt und unsern Nächsten wie uns selbst. Wenn Simon sich mit aufrichtigem Herzen gefragt hätte, ob er diese Forderungen erfüllt hätte, wie hätte er dann urteilen müssen? Ich habe mich oft gegen Gott versündigt.

Simon aber beurteilt sich selbst nur nach seinem äußeren Thun, nicht wonach? Nach seiner Gesinnung.

Er nimmt also einen ganz falschen Maßstab, und deshalb vermißt er

sich auch, d. h. er irrt sich beim Messen, bei seiner Beurteilung. Nun ist uns auch klar, daß er niemals Not und Gewissensdruck über seine Sünden empfunden hat, da er sich ja selbst für rein und sündlos hält. Er würde verwundert den Kopf geschüttelt haben, wenn er aus Jesu Munde das erste Wort der Bergpredigt gehört hätte: „Selig sind, die geistlich arm sind; denn das Himmelreich ist ihr." Er würde gewiß gesagt haben: „Nein, selig sind, die geistlich reich sind, die Gerechten, wie ich einer bin; ihnen gebührt das Himmelreich." Darum kann er auch nicht verstehen, wie andere, z. B. die Sünderin, so unglücklich über ihr vergangenes Leben sein können und in ihrem Jammer bei Gott und Jesus Hülfe und Rettung suchen. Deshalb versteht er auch die Liebe und Dankbarkeit der Frau gegen den Herrn nicht und fragt entrüstet in seinem Herzen: „Wie kann die Person es wagen, in mein Haus zu kommen? Und wie kann der Jesus sich gefallen lassen, daß sie ihn nur anrührt? Daraus kann man merken, daß er kein Prophet ist; sonst wüßte er, was das für ein Weib ist, die ihn anrührt." Woran läge es, meinte Simon, daß Jesus die Frau nicht von sich wiese? Er wüßte nicht, daß sie eine schlimme Sünderin sei.

Was war es aber in Wirklichkeit, was Jesus bewog, das Thun der Frau zu dulden? Mitleid mit ihrem Kummer und der Wunsch, ihr zu helfen.

Simon hat gewiß auch seine Entrüstung über das Weib und den Herrn durch Blicke, Gebärden und Murmeln gezeigt, und der Herr hatte das alles wohl gemerkt. Was hätte nun wohl mancher an Stelle des Herrn gethan? Er wäre weggegangen.

Der Herr Jesus nicht; er möchte auch dem Simon zurechthelfen. Um ihm das Verhalten des Weibes und sein eigenes Verhalten verständlich zu machen, erzählt er ihm ein Gleichnis. Er sprach zu ihm: „Simon, ich habe dir etwas zu sagen." Der Pharisäer antwortete: „Meister, sage an." Jesus sprach: „Ein reicher Mann, ein Wechsler (d. h. nach unserem Sprachgebrauch ein Bankier, ein Geldverleiher) hatte zwei Schuldner. Der eine war ihm 500 Groschen (250 M. nach unserem Gelde), der andere 50 Groschen schuldig. Sie konnten aber beide nicht bezahlen." Wie nennen wir das, wenn ein Geschäftsmann seine Schulden nicht bezahlen kann? Er macht Bankerott, er ist bankerott.

Wende den Ausdruck auf die beiden Schuldner an! Beide sind bankerott.

„Da schenkte er beiden ihre Schuld. Sage mir, wer von den beiden wird nun den gütigen reichen Herrn am meisten lieben?"

Ehe wir die Antwort Simons hören, wollen wir das Gleichnis zu deuten versuchen. Wer ist unter dem Bilde des gütigen Herrn gemeint? Jesus.

Wen sollen die beiden Schuldner abbilden? Das Weib und den Pharisäer.

An wessen Stelle und in wessen Namen und Auftrag verhandelt aber der Herr mit diesen beiden Leuten? An Gottes Statt und in seinem Namen und Auftrag.

Wie bekannte der verlorene Sohn dem Vater seine Sünde? Er sprach: „Vater, ich habe gesündigt in den Himmel und vor dir."

Was heißt das „in den Himmel"? Gegen Gott.

Wie zeigte das Weib, daß sie sich in der Schuld gegen Gott fühlte? Sie weinte bitterlich und suchte Vergebung.

Wie war sie? Bußfertig.

Ob auch Simon in der Schuld gegen Gott war?

Wodurch? Er war hochmütig, lieblos und hartherzig.

Wußte er das, und wollte er das wissen? Wie war er also? Selbstgerecht und unbußfertig.

Konnten die beiden Leute ihre Schuld gegen Gott bezahlen, d. h. gut machen, was sie verfehlt hatten? Nein.

Wie sind beide? (Denkt an die Schuldner im Gleichnis!) Bankerott.

Was will Gott aber gern thun, wenn sie nur aufrichtiges Verlangen danach haben? Er will ihnen ihre Schuld erlassen, ihre Sünden vergeben.

Durch wen bietet er ihnen Vergebung ihrer Sünden an? Durch den Herrn Jesus.

Wie nimmt das Weib den Retter, den Heiland an? Sie glaubt seinen Worten, nimmt die Vergebung an und will sich von ihm auf einen besseren Weg bringen lassen.

Wie zeigt sie sich dankbar für Jesu Barmherzigkeit?

Wie verhält sich der Pharisäer gegen ihn? Ihm ist an Jesus nicht viel gelegen.

Warum nicht? Er hat keinen Heiland nötig; denn er ist nach seiner Meinung gerecht und vollkommen.

Zeige dies an seinem Benehmen gegen den Herrn!

Wir merken, daß der Herr den Simon durch das Gleichnis auf seinen Herzenszustand aufmerksam machen, ihm sagen will: „An der Demut und der Dankbarkeit der Frau kannst du sehen, daß *sie* ein bußfertiges Weib, ein Gotteskind ist, das mir und meinem Vater im Himmel angenehm und recht ist; an deinem eigenen Verhalten gegen mich und die Frau kannst du merken, daß du selbst ein hochmütiger, liebloser, unbußfertiger Mann bist." — Hören wir nun, ob Simon das Gleichnis sich so gedeutet hat. Auf die Frage des Herrn: Welcher von den beiden Schuldnern wird den gütigen Herrn am meisten lieben? antwortet er mit unbefangener Miene, als wenn ihn selbst das alles nichts anginge: „Ich achte, dem er am meisten geschenkt hat." Da redet denn der Herr ein ernstes Wort ohne Gleichnis zu ihm und hält ihm den Unterschied zwischen einem stolzen Pharisäer und einem bußfertigen Sünder noch deutlicher vor. Er spricht zu ihm: „Sieh dir doch diese Frau einmal an." (Bisher hatte der Pharisäer sie wohl absichtlich kaum angesehen.) „Ich bin in dein Haus gekommen in freundlicher Absicht; du aber hast mich für unwert gehalten und hast mir nicht einmal Wasser gegeben, meine Füße zu waschen. Dies Weib aber hat meine Füße mit ihren Thränen genetzet und mit den Haaren ihres Hauptes getrocknet. — Du hast mir keinen Kuß zum Willkommen gegeben; diese Frau aber hat nicht aufgehört, meine Füße zu küssen. — Du hast mein Haupt nicht mit Öl gesalbt; sie hat meine Füße mit köstlicher Salbe gesalbt. Deshalb sage ich dir: Ihre vielen Sünden sind ihr vergeben, und darum liebt sie mich von Herzen und ist mir dankbar. Wenn aber einer wenig liebt, so kann man daran merken, daß er sich von seinen vielen Sünden nur wenig hat vergeben lassen." —

Wir machen hier einen zweiten Abschnitt. Wie hieß die Überschrift zu dem ersten Abschnitt?

Mit wem beschäftigt sich der Herr besonders in dem neuen Abschnitt? Mit dem Pharisäer.

Wie war der im Gegensatze zu der demütigen Frau? Hochmütig.

Wir überschreiben den Abschnitt

2. *Der hochmütige Pharisäer.* (Anschreiben.)

Sage mir noch einmal, warum die Frau in das Pharisäerhaus gekommen war? Sie wollte den Herrn wiedersehen und aus seinem Munde hören, daß er auch ihr ihre Sünden vergäbe.

Ihr Wunsch wird erfüllt; der Herr wendet sich liebreich zu ihr und spricht: „Dir sind deine Sünden vergeben."

Was sagten doch die anwesenden Schriftgelehrten und Pharisäer, als der Herr so zu dem Gichtlahmen sprach?

Geradeso hier; die Tischgäste sprachen bei sich: „Was maßt sich der an, was nimmt der sich heraus, daß er sogar Sünden vergeben will!" Mit welchem Rechte konnte Jesus so zu der Frau sprechen? Er sprach so im Namen und Auftrag seines Vaters, weil die Frau eine bußfertige, demütige Sünderin war.

Der Herr aber läßt nun die Frau gehen. Er merkt wohl, daß die andern Gäste auch jetzt noch böse und entrüstet auf das Weib blicken, und damit sie nicht noch weiter gekränkt werde, spricht er zu ihr: „Gehe hin mit Frieden; dein Glaube hat dir geholfen."

Wo haben wir den Herrn ähnlich zu jemand sprechen hören? Zu dem geheilten Aussätzigen, zu dem Blinden bei Jericho, zu der geheilten Frau.

So sagt der Herr auch hier beim Abschied zu der Frau: „Was dir jetzt geholfen hat, das kann dir fort und fort helfen. Wo du in Not bist des Leibes und der Seele, da denke daran, daß einer da ist, der dir helfen kann und gerne helfen will, und komme nur getrost mit deiner Bitte zu ihm."

Das Weib geht nun fröhlich und getröstet von dannen. Gewiß hat sie sich vorgenommen, daß sie von nun an mit ihrem Leben Gott und dem Herrn Jesus Ehre machen will. Man nimmt wohl an, daß diese Frau die Maria Magdalena gewesen sei; die ist eine Jüngerin und Freundin des Herrn geblieben bis an dessen Tod, ja über das Grab hinaus. Ihr ganzes ferneres Leben ist ein Leben im Glauben an den Herrn und im Frieden geblieben.

Wie ganz anders sind die Freunde Simons heimgegangen! Arm an Selbsterkenntnis, arm an Vergebung ihrer Sünden, arm an Dankbarkeit und Liebe gegen Gott und die Menschen sind sie gekommen; arm gehen sie auch von dannen, weil sie nicht heilsbedürftig, nicht geistlich arm sind. Auf sie paßt das Wort Offb. 3, 17: „Du sprichst: Ich bin reich und habe gar satt und bedarf nichts, und weißt nicht, daß du bist elend und jämmerlich, arm, blind und bloß." —

Suchen wir nun eine Überschrift für den letzten Abschnitt. Was spricht der Herr dem bußfertigen Weibe da zu? Trost.

Wir setzen als Überschrift

3. Die Tröstung des bußfertigen Weibes. (Anschreiben.)

B. Einprägen.

a) Einprägung der Disposition (in judiciöser Weise).

b) Einprägung der Darbietung (abschnittweise)

I. nach folgenden zusammenfassenden Fragen.

1. Die demütige und dankbare Sünderin.

An welche zwei Brüder, von denen Jesus einst erzählte, erinnert uns diese Geschichte?

Durch welchen Anlaß kam Jesus einmal in eine Pharisäergesellschaft?

Wie waren die meisten Pharisäer gegen den Herrn gesinnt?

Auf welche Stücke thaten sie sich viel zugute?

Über welche Leute urteilten sie sehr hart?

Welchen Vorwurf machten sie oft dem Herrn?

Was mochte Simon zu dieser Einladung veranlaßt haben?

Wie zeigte er durch sein Benehmen bei Jesu Empfang, daß ihm an dem Herrn nicht viel gelegen war?

Warum kam Jesus doch zu ihm? (Denkt dabei an Nikodemus!)

In welcher Weise nahmen die Tischgenossen Platz?

Durch welchen sonderbaren Besuch wurde die Tischgesellschaft in Aufregung gesetzt?

Was wissen wir von dem Leben dieser Frau?

Wie hat sich an ihr wohl erwiesen, daß derjenige, der Sünde thut (sich der Sünde hingiebt), der Sünde Knecht wird?

In welchem Ansehen stand sie bei den ehrbaren Leuten?

Was sagte ihr die Stimme ihres eigenen Gewissens über ihr Leben?

Wann war der verlorene Sohn in ähnlicher Lage?

Wie hat Gott der Frau einen Ausweg (Hülfe und Rettung) aus ihrer Not gezeigt?

Welche ernste Mahnung und welche tröstliche Verheißung hat sie den Herrn wohl verkündigen hören?

Mit welchen Gefühlen hat die Frau das wohl angehört?

Was hat sie als Ursache ihres Elendes erkannt?

Mit welchem Gefühl und welchem Wunsch hat sie an ihr vergangenes Leben gedacht?

Zu welchem Zwecke hätte sie mit dem Herrn gern einmal persönlich gesprochen?

Wie zeigte sich, daß ihr Verlangen nach dem Herrn sehr groß war?

Wie wollte sie ihm ihren Dank dafür beweisen, daß er barmherzig gegen arme Sünder war?

Wie machte sich ihr Herz voll Reue und voll Dankbarkeit gegen den Herrn Luft?

In welcher demütigen Weise führte sie ihre ursprüngliche Absicht aus?

An welches Wort des verlorenen Sohnes erinnert uns dieses Benehmen der Frau? Inwiefern?

II. Freie Reproduktion des ersten Abschnittes durch die Schüler.

2. Der hochmütige Pharisäer.

I. Zusammenfassende Fragen.

Wie denken die Engel im Himmel über einen reuigen Sünder?

Wie hat sich Jesus gegen die Frau verhalten?

Woraus ist zu sehen, daß Simon und seine Gäste anders dachten?

Warum konnten sie sich dabei nicht auf Ps. 1 berufen?

Zeige an Beispielen aus dem Alten Testament, wie Gott sich gegen die Sünder verhält.

Die göttliche Gesinnung Jesu, seine Gnade und Barmherzigkeit verstand Simon nicht. Warum konnte er auch die Herzensnot der Sünderin und ihre Dankbarkeit und Liebe gegen den Herrn nicht begreifen?

Warum glaubte er, für sich Erbarmen und Gnade bei Gott nicht nötig zu haben?

Weise an den Eingangsworten des letzten Gebotes und an der Summe der Gebote nach, daß Simon sich selbst vermißt, sich selbst unrichtig beurteilt, wenn er sich für rein und gerecht vor Gott hält!

Was hätte er von Jesus erwartet hinsichtlich der Frau?

Zu welchem Urteil über den Herrn kam er, als er dessen Freundlichkeit gegen die Frau sah?

Wie hat er seine Entrüstung auch wohl äußerlich gezeigt?

Durch welches Gleichnis suchte ihm Jesus sein Verhalten und das der Frau verständlich zu machen?

Wen bildet der gütige Herr in dem Gleichnis ab? wen die beiden bankerotten Schuldner?

Inwiefern war das Weib bei Gott in der Schuld? inwiefern Simon?

Warum waren beide vor Gott bankerott?

Wer wußte das aber nicht?

Wie verhielt er sich darum auch gegen den von Gott gesandten Retter? wie dagegen das Weib?

Was will Jesus durch das Gleichnis also dem Simon über dessen Herzenszustand sagen?

Welche Frage stellt der Herr am Schlusse des Gleichnisses an ihn?

Wie zeigt Simon durch seine Antwort, daß er sich gar nicht getroffen fühlt?

Wie stellt ihm nun der Herr in ernsten Worten ohne Gleichnis den Unterschied zwischen einem stolzen Pharisäer und einem bußfertigen Sünder noch deutlicher vor?

Wie zeigt er ihm in den Schlußworten, wie selig das Weib und wie unselig er selbst ist?

II. Freie Reproduktion des zweiten Abschnittes durch die Schüler.

3. Die Tröstung des bußfertigen Weibes.

I. Zusammenfassende Fragen.

Wie wird der Wunsch des Weibes, die Vergebung ihrer Sünden aus dem Munde des Herrn zu hören, erfüllt?

Wo hören wir den Herrn ähnlich zu einem armen Menschen sprechen?

Wie urteilten damals die anwesenden pharisäischen Schriftgelehrten über dieses Wort?

Wie hielten auch die Tischgäste in Simons Hause dies Wort für eine gotteslästerliche Anmaßung des Herrn?

Mit welchem Rechte konnte aber der Herr so zu der Frau sprechen? (Denkt an den Herrn selbst und an die Frau!)

Mit welchen freundlichen Worten entließ der Herr die Frau?

Wo haben wir ihn auch so zu jemand sprechen hören?

Wie haben wir uns den Sinn dieses Wortes „dein Glaube hat dir geholfen" ausgelegt?

Mit welchen Gefühlen und Vorsätzen geht das Weib heim?

Warum sind Simons Freunde so arm heimgegangen, wie sie gekommen waren? Wie paßt auf sie Offb. 3, 17?

II. Freie Reproduktion des dritten Abschnittes durch die Schüler.

III. Jetzt erst folgt das Lesen der Geschichte durch die Schüler an der Hand der Enchiridionsfragen. (S. „Enchiridion der bibl. Geschichte" von Fr. W. Dörpfeld. Gütersloh bei C. Bertelsmann. S. 35.)

II. Abteilung. Zur Geschichte des Schulwesens, Biographien, Korrespondenzen, Erfahrungen aus dem Schul- und Lehrerleben.

Stimmungsbilder.

1. Hinterm Ofen. (Eine kurzweilige Plauderei.)

Wenn ich an den langen Herbst- und Winterabenden nach vollbrachtem Tagewerk hinterm warmen Ofen sitze und mit innigem Behagen die blauen Wölkchen aus der langen Pfeife in die warme Stube hineinblase; wenn die alte noch aus meinem Junggesellenleben herübergerettete Lampe aus dem künstlichen Nebel heraus wie ein Irrlicht zu mir herüberdämmert und die blauen Dünste bei jedem Luftzuge sich zu neuen Gestalten zusammenwirbeln, dann beginnt es auch in der Seele lebendig zu werden, und die schwankenden Bilder der Vergangenheit treten greifbar vor mein inneres Auge. Da erlebe ich es noch einmal, was mich betrübt und erfreut, was mich erniedrigt und gehoben hat. Aber die Lichtmomente verweilen doch länger vor dem einsamen Beschauer, und die vor Zeiten hochgehenden Wogen erschütternder Gemütserregungen zittern nur noch in leisen Schwingungen über den Spiegel des Seelenlebens.

Heute war es nicht mehr und nicht weniger als eine schlichte Lehrerkonferenz, die mir freundliche Erlebnisse und gar liebe Gestalten in die Erinnerung zurückrief. „Also bloß eine Konferenz?" wird der geneigte Leser vielleicht fragen. — Ich denke, so eine rechte Konferenz ist noch für manchen Lehrer ein recht bedeutsames Ereignis, woran sich die angenehmsten Erinnerungen knüpfen, und schließlich — was kann ich dafür, was mir in stillen Abendstunden in den Sinn kommt! Ja, ja, unsere freien Konferenzen! Wir wissen, was wir daran haben. Mit treuen Freunden zusammentreffen, ihnen vielleicht nach langer Trennung einmal wieder die Hand drücken und ins Auge sehen dürfen, allerlei Erfahrungen und Gedanken austauschen, Gegensätze ausgleichen, Mißverständnisse beseitigen: das ist gewiß schön und gut — aber der Segen des Konferenzlebens ist damit bei weitem noch nicht erschöpft. Doch wozu die allgemeinen Redensarten? —

Ich finde mich wieder auf der Reise nach D. zur Herbartkonferenz. Unterwegs treffe ich noch einen guten Bekannten, der demselben Ziel zustrebt, und nun kann das Disputieren, Diskutieren und Diskurrieren losgehen. „Wissen sie auch, was es heute auf der Konferenz geben wird?" — „Wie kann ich das wissen?" — „Nun, so will ich es Ihnen sagen, wir werden heute eine lebhafte Debatte über den „darstellenden Unterricht" haben." — „Sie mögen recht haben, aber wir werden ja sehen." — „Was halten Sie denn eigentlich vom darstellenden Unterricht?" — — So ging es weiter, die Vorpostenplänkelei hatte bereits begonnen. Eh' wir's uns versahen, waren wir in D. angelangt, leider zwei Stunden zu früh.

Was nun? Mein Kollege hat noch Privatangelegenheiten zu erledigen. Ich schlendere mittlerweise durch die rheinische Kunststadt und finde, daß sich ein solcher Gang immer lohnt. Leider stellt sich allmählich ein solider Landregen ein, erst ganz verschämt, dann crescendo durch alle möglichen Stärkegrade hindurch bis zum — Davonlaufen. Unter solchen Umständen ist guter Rat teuer, sintemalen ein Spazierstock sich nicht gut als Regenschirm gebrauchen läßt. Ich pendele vorläufig noch in der Kastanien-Allee in aller Gemütsruhe auf und ab in Erwartung

der Dinge, die da kommen sollen; aber meine Wandelbahn wird immer schlüpfriger und schließlich, als meine Unaussprechlichen Neigung zu dem bekannten und so wohlthuenden Kleben zeigen, that ich lieber das Reißen wählen und steuerte mit affenartiger Geschwindigkeit dem ersten besten Restaurant zu, um bei abgestandenem Gerstensaft eine Betrachtung über den Nutzen des Regens anzustellen.

Endlich wird es Zeit, zur Konferenz zu gehen. Und ich habe es gut getroffen. Ich finde bereits einzelne liebe Freunde und Bekannte, die ich in vielen Jahren nicht gesehen habe. Bald sind gemeinsame Erlebnisse aus dem Schatzkästlein der Erinnerung hervorgeholt. An das fröhliche Ende wird wieder der fröhliche Anfang angeknüpft, und bald ist es einem zu Mute, als wenn die Trennung nur wenige Stunden gedauert hätte. Nach und nach füllt sich der geräumige Saal, die Plätze sind bereits eingenommen, und männiglich wartet der kommenden Dinge. Am Vorstandstische wird lebhaft hin und her gefragt. „Kommt er nicht?“ — „Mir hat er nichts mitgeteilt.“ — „Also kommt er auch.“ Gemeint ist der Vorsitzende des Vereins. Richtig, da ist er schon! Sein Kommen wird am Vorstandstische als Erlösung begrüßt; denn den Vorsitzenden zu vertreten ist ein Geschäft, das weder besonders leicht noch besonders angenehm ist.

Endlich wird die Konferenz durch den Vorsitzenden mit einigen freundlichen Begrüßungsworten eröffnet. Dann erhält der Schriftführer des Vereins das Wort, um seine im Druck vorliegende vortreffliche Arbeit über Uhlands Gedichte, nach allgemeinen Gesichtspunkten geordnet, abschnittweise der Versammlung vorzuführen. Die Besprechung bewegt sich anfangs in Monologen. Aber dann, als der Vortragende sich über die unterrichtliche Behandlungsweise jener Gedichte geäußert hat, kommt die „Gedankenfabrik“ recht in Gang, es schwirrt herüber und hinüber, jetzt musterhafte Ruhe, bald schallende Heiterkeit, wenn ein Witzwort gezündet hat. Mit sachlicher Schärfe wird der Kampf zweier Parteien geführt um die Frage: „Ob der sogenannte darstellende Unterricht als das zweckmäßigste Verfahren bei Behandlung der Gedichte zu betrachten ist?“ Die Gründe für und wider werden mit Fleiß und Eifer vorgebracht und gewogen. Die Gegner scheinen sich in gleicher Stärke gegenüberzustehen, und daß beiderseits beachtenswerte und gewichtige Gründe ins Feld geführt werden, wird der Unparteiische gern anerkennen. Aber es ist überaus wohlthuend, daß von persönlichen Eifersüchteleien und Reibereien keine Spur zu bemerken ist. Man merkt es diesen Männern, die von allen Himmelsrichtungen hier zusammengekommen sind, an, daß es ihnen nicht darum zu thun ist, daß diese oder jene Ansicht als die allein richtige auf den Schild erhoben wird, daß dieser oder jener Rufer im Streite recht behält, sondern daß sie nichts suchen als Wahrheit und daß sie nichts wollen als Sichtung, Berichtigung und Erweiterung des eigenen Gedankenkreises. Es ist bald zu erkennen, daß die Versammlung resultatlos auseinander gehen wird, d. h. ohne die berührte Frage entschieden zu haben. Aber was schadet das? Gar nichts! Die scheinbar abgeschlossenen und in sich gefestigten Gedankenkreise werden aufs neue in Bewegung gesetzt, das vorgebrachte neue Beweismaterial wird auf seine Stichhaltigkeit zu untersuchen sein; man wird dieselbe Frage auf einer der nächsten Konferenzen wieder zur Sprache, aber wahrscheinlich wieder nicht zum Austrag bringen und vielleicht endlich sagen: „Sehe jeder, wie er's treibe!“

Doch was kümmert mich das? Wer hat mich zum Berichterstatter oder wohl gar zum ehrlichen Makler gemacht? Niemand! Also Schluß.

Nur möchte ich mir gern noch ein Bild der Versammlung mit hinüber-

nehmen ins Alltagsleben. Ein solches Bild prägt sich aber uns dann ein, wenn man sich eine Anzahl fester Punkte merkt. Die habe ich bald gefunden.

Mein Blick haftet unwillkürlich an der Gestalt des Präsidenten. Ein prächtiger Charakterkopf, ein tiefgründiges Auge, ein durchgeistigtes Gesicht, das von ernster, unermüdlicher Gedankenarbeit zeugt, ein struppiger Hinterwäldler-Bart, ein Bild urwüchsiger Kraft! So sitzt er vor mir. Das helle Auge scheint beständig in weiter Ferne etwas zu suchen! Träumerisch schweift sein Blick hinaus über die Versammlung. Er scheint weder zu sehen, noch zu hören, was um ihn her vorgeht. Und doch scheint es nur so. Keine Bemerkung entgeht ihm. Zielbewußt und doch ohne einen fühlbaren Zwang aufzuerlegen, leitet er den Gang der Verhandlungen. Ungemein knapp, aber sehr bestimmt und klar ist seine Vortragsweise. Er ist durchaus kein glattzüngiger Redner, dessen Zungenschlag an das Rasseln ausgeschütteter Erbsen erinnert, sondern er spricht ruhig, langsam, manchmal stockend, aber stets treffend und gedankenreich. Kurz: er ist der rechte Mann auf dem rechten Platze.

Dort, weiter von mir entfernt, fällt mir wieder eine charakteristische Physiognomie auf: ein hageres Gesicht, ein klares, geistvolles Auge und eine sehr schlanke Figur. Es ist der Rektor H. Mit gespannter Aufmerksamkeit folgt er unermüdlich den Ausführungen der einzelnen Redner. Nur selten nimmt er das Wort. Aber dann hat er auch sofort das Ohr der Versammlung. Das ziemlich schwache, aber klangvolle und wohlthuende Organ, die bedächtige, wohl überlegte Redeweise wirkt sofort beruhigend auf die hochgehenden Wogen der Debatte. Als Freund Dörpfelds und gründlicher Kenner seiner Schriften ist er in der Regel imstande, die Autorität unseres großen rheinischen Pädagogen mitbestimmend in die Wagschale zu werfen.

Da sehe ich ferner den Rektor M. Ein wackerer Kämpe, schneidig, sachlich, liebenswürdig und versöhnlich. Er gehört zu denen, die sich gewissenhaft bemühen, auch den Gründen des Gegners gerecht zu werden und sich mit ihm auf einer mittleren Linie zu verständigen.

Scharf hervor tritt auch die Persönlichkeit des verdienten Schriftführers, dessen Züge ein hohes Maß von Energie verraten, der sich anscheinend lieber mit dem Schwerte als mit dem Schilde schützt, dessen Arbeit aber gleichwohl ein beredtes Zeugnis ablegt für ein reich entwickeltes Gemütsleben.

Weit von mir entfernt sitzt der Seminar-Oberlehrer W. Genau vermag ich seine Züge nicht aufzufassen. Aber die Stimme klingt sehr sympathisch. Geschickt weiß er in die Debatte einzugreifen und allgemeine Gesichtspunkte hineinzuwerfen. Daß dieser Mann sich wohl fühlt in dem Kreise der Volksschullehrer, ist jedenfalls kein schlechtes Zeichen für seinen Charakter.

Doch ich muß Abschied nehmen; meine Zeit ist abgelaufen, wenn ich nicht den Zug versäumen will, ich könnte sonst wohl noch mit einigen „physiognomischen Fragmenten“ aufwarten. Also auf Wiedersehn!

Eben will ich den Saal verlassen, da treten mir noch mit Gruß und Handschlag zwei Kollegen entgegen. Im Augenblick weiß ich gar nicht, wen ich vor mir habe. „Wie, kennen Sie uns nicht mehr? Koblenz 18..?“ Ja richtig, ich hab's! Wir haben einst gemeinsam im Mittelschulexamen geschwitzt. Es waren nur wenige Tage, und doch haben sie genügt, uns so mancherlei Berührungs- und Erinnerungspunkte zu geben, daß wir niemals gleichgültig aneinander vorbeigehen können. Und da wissen die Leute nicht, wofür die Mittelschulprüfung der

„Elementargeister“ gut ist! Na, wem's nicht gefällt, der mag seine Finger davon lassen. — Meine beiden Kollegen sind längst wohlbestallte Rektoren. Und ich? — Was sagt doch der Dichter? „Contenti estote — begnügt euch mit eurem Kommißbrote!“ Wer kann übrigens wissen, was aus dem Kindlein noch werden wird! Rektor? Ei, ei! freilich einstmals hingen die Trauben zu hoch. Das war dazumalen, als man hier zu Lande nur Rektoren à la Dörpfeld und Horn kannte. Aber jetzt sind die Rektoren so reichlich und billig wie Brombeeren. (Die Herren nehmen's mir doch nicht übel — es ist nicht bös gemeint.) Aber so ganz billig ist das Rektorat doch nicht. „Natürlich, das Examen muß gemacht werden.“ — „Ist ganz recht.“ — „Aber es muß auch einer mit der Leitung einer Schule betraut sein.“ — „Ist auch recht.“ — „Aber die Schule muß auch mindestens sechs Klassen haben.“ — „So? — Warum denn?“ — „Ja, darum! Mit 2, 3, 4, 5 Klassen kann man doch einen Schulleiter nicht zum Rektor machen. Wo denken Sie hin? Dann ist doch sicher ein Ortsschulinspektor nötig. Aber wenn sechs Klassen da sind, dann geht's, dann ist die Leitung der Schule das reine Kinderspiel, dann ist der Ortsschulinspektor überflüssig, dann darf man den Hauptlehrer um einen Grad selbständiger machen. Und du, simpler Hauptlehrer, der du eine zweiklassige Schule zu leiten hast, du kannst trotz der nachgewiesenen Befähigung nicht Rektor werden! Ja, wäre die Schule sechsklassig, dann ließe sich über die Sache sprechen, aber nur zwei Klassen — nein, da ist die Sache zu bedenklich, da ist unbedingt eine schärfere Aufsicht nötig!“ — „Es wächst der Mensch mit seinen höhern Zwecken.“ — Schön, aber: „Fiat justitia!“

Doch verzeihe, lieber Leser, wenn das Garn zu lang gesponnen wird. Ich sitze in Gedanken wieder im Eisenbahnzuge und habe deshalb reichlich Zeit, meine Betrachtungen auszuspinnen. Dazu kommt das taktmäßige Pochen der Maschine 1, 2, 3, 4 — 1, 2, 3, 4 ꝛc., das uns in jenen Halbschlummer versetzt, der den ziellos umherschweifenden Gedanken so günstig ist. Aber fürchte nichts! Die Endstation ist bereits erreicht. Ich fasse den Knotenstock und wandere langsamen Schrittes in der lauen Sommernacht über Feld der Heimat zu. Lang ist's schon her; denn vier Monate sind heutzutage eine lange Zeit. Aber heute abend habe ich die schönen Stunden noch einmal verlebt, und dann habe ich mich noch schnell an den Schreibtisch gesetzt und alles brühwarm niedergeschrieben fürs Ev. Schulblatt.

Aber — o weh, da fällt mir eben ein, daß schon jemand über die Herbart-Konferenz berichtet hat und zwar einer, der's gut versteht. Thut nichts! Der Dr. v. Rohden soll diese Zeilen doch haben, und wenn er sie in den Papierkorb wirft, dann — — —. Doch ich will lieber nicht drohen, um der verehrten Redaktion keine schlaflosen Nächte zu verursachen: denn: „Du sollst deinen Nächsten nicht ins Bockshorn jagen!“

2. Vergieb uns unsere Schuld!

Des Morgens war ich am Gericht. Ein verkommener Mensch hatte zwei Schulmädchen mit unzüchtigen Redensarten belästigt und zu unzüchtigen Handlungen aufgefordert. Ich war als Zeuge geladen worden, um über die Glaubwürdigkeit beider Mädchen ein Urteil abzugeben. Dem Angeklagten half sein Leugnen nicht; er wurde überführt und zu mehreren Monaten Gefängnis verurteilt. Der Verurteilte war ein Mensch, der schon vieles auf dem Kerbholz hatte. Sieht man so einen im Anklageraum vor sich stehen, dann ist man leicht geneigt, im Bewußt-

sein der bürgerlichen Ehrenhaftigkeit zu sprechen: „Gott, ich danke dir, daß ich nicht bin wie andere Menschen!“ Aber man sollte auch denken an das Wort des Herrn, das er mit Bezug auf die Ehebrecherin aussprach: „Wer unter euch ohne Schuld ist, der werfe den ersten Stein auf sie!“ Man dürfte sich auch das Bild der Maria Magdalena vergegenwärtigen, die von Jesu mit einem ganz anderen Maßstabe gemessen wurde als von der damaligen öffentlichen Meinung. —

Am Abend desselben Tages saß ich am Krankenbette meines Söhnchens. Es war dunkel im Zimmer. Nur der Mond sandte einige neugierige Strahlen zwischen den Gardinen hindurch. Ich saß und sann und träumte. Aber was ist das! Harmonisches Glockengeläut klingt an mein Ohr. Richtig, der Feiertag wird eingeläutet. „Papa, warum läutet es?“ — „Morgen ist Feiertag, mein Junge!“ — „Aber es war ja eben erst Sonntag?“ — „Gewiß, morgen ist auch nicht Sonntag, sondern Buß- und Bettag.“ — „Buß- und Bettag, was ist das?“ — — „Weißt du wohl, was eine Sünde ist, mein Kind?“ — „O ja, wenn man sein Butterbrot wegwirft!“ „Du hast recht, das darf man nicht; aber sag' mal, hast du schon gelogen?“ — „O ja!“ — „Darf man das denn?“ — „Nein, der liebe Gott, will's nicht haben.“ — „Siehst du, auch das ist Sünde — und wenn du mit Emmy immer zankst und ihr nichts gönnst, dann sündigst du auch. Ich habe leider auch manches gethan, was der liebe Gott nicht gern sieht. Wenn du nun morgen die Hände faltest — ich will es auch thun — und betest: „Siehe, lieber Gott, ich habe oft was gethan, was dir nicht gefällt, das thut mir leid, ich will's aber nicht mehr thun, verzeih' es mir!“ — Dann hast du recht Buß- und Bettag gefeiert.“ — „Muß man dann auch in die Kirche gehen?“ „Ja, das ist ganz schön; aber du weißt ja, man kann dem lieben Gott auch etwas sagen, wenn man im Bett liegt.“ — „Muß man das thun, wenn man wach wird?“ „Es wird wohl so am besten sein.“ — Der kleine Frager hat sich jetzt beruhigt. Ich sitze schweigend da und denke daran, was ich wohl alles meinem Gott zu sagen hätte. Bei solcher ernstlichen Selbstprüfung schwindet mehr und mehr der Abstand zwischen dem ehrbaren Manne und dem, der der Justiz in die Hände fiel. Unser liebes ehrbares „Ich“ wird immer kleiner. Ich denke immer wieder an den Mann im Anklageraum, und schließlich weiß ich nichts Besseres zu thun, als das Vaterunser zu beten mit besonderer Betonung der 5. und 6. Bitte. „Vergieb uns unsere Schuld, wie auch wir vergeben unsern Schuldigern! Und führe uns nicht in Versuchung! — Amen.“

Mein kleiner Patient ist indessen bereits ganz anderen Gedanken nachgegangen. Das beweist mir seine Frage: „Papa, wann kommt der Niklas?“ — „Es werden wohl noch drei Wochen sein.“ Für den Augenblick ist alles still. Aber dann schallt zu meiner Verwunderung eine kräftige Kinderstimme durch den Raum:

„Nikolas, Nikolas,
Bring' den kleinen Kindern was!
Laß die Großen laufen!
Die können sich was kaufen.“

Das ist die Nächstenliebe unserer Kleinen. Diese kindliche Eigenliebe, wie sie in dem „sinnvollen“ Verslein so naiv und unverhüllt zum Ausdruck kommt, nötigte mir unwillkürlich ein Lächeln ab. Vom Erhabenen zum Lächerlichen ist bekanntlich nur ein Schritt.

Daß sich dem Verslein zu Ehren des heil. Nikolaus bald ein Weihnachtsliedchen anschließt, ist selbstverständlich. Ich will es mit Rücksicht auf die denkwürdigen Schlußzeilen hier niederschreiben.

„Christkindchen, komm' in unser Haus,
Pack die große Tasche aus,
Setz' das Pferdchen an die Kist,
Daß es Heu und Hafer frißt!
Heu und Hafer mag es nicht,
Zuckerplätzchen kriegt es nicht."

Daß Geben seliger als Nehmen ist, davon merkt man auch in diesem „Volksliedlein", das meine Kinder irgendwo aufgethan haben, nichts. Die Hauptsache ist vielmehr das „Kriegen". Aber gerade solche Verslein — an schönen Weihnachtsliedern ist doch gewiß kein Mangel — werden mit besonderer Vorliebe gesungen. Und gewiß nicht ohne Grund.

Nun, singe nur weiter, kindliche Einfalt! Das Leben wird dir die Einfalt schon austreiben und noch viel mehr, was du gut gebrauchen könntest, und dir manches geben, was dir Gott vergeben möge. Möge es dir nie rauben den kindlichen Glauben, damit du immer wieder beten kannst mit kindlichem Herzen: „Vergieb mir meine Schuld!"

3. Dein Wille geschehe auf Erden wie im Himmel.

Ich gehe Treppe auf und Trepp ab und wandle durch die hellen Räume und suche und suche und finde nicht. Ich weiß nicht recht, was ich suche, bis ich in dem dunkeln Raum im Erdgeschoß eintrete. Nun weiß ich, was mir fehlt. Ich schlage das weiße Tuch zurück, und es liegt vor mir in seinem kühlen Bettchen, mein kleines Mägdlein, und schlummert so sanft und so friedlich. Das kalte Händchen nehme ich in meine große warme Hand und streichle die bleichen Wangen. So hab' ich's ja oft gethan. Dem Kindlein ist wohl, ich weiß es. Und doch — ich kann es nicht fassen, es ist ja alles so schnell gekommen. Ich setze mich an das Lager und schaue auf die friedlichen Züge, bis mir wieder die Augen übergehen. Ach, wenn Er doch hereinträte und spräche: „Mägdlein, ich sage dir: Stehe auf!" Ich muß wieder hinausgehen. — Es ist so still im Hause, so erschreckend still. — Wir setzen uns um den Mittagstisch. Aber niemand macht Miene, etwas anzurühren. Alle scheinen zu warten. Es fehlt ja noch eins. Ein Platz ist noch leer. Ehe wir essen, müssen sich noch die kleinen Hände falten zum Gebet, und die Lippen werden sprechen: „Lieber Gott — Himmel gomm — Amen!" (Lieber Gott, mach' mich fromm, daß ich in den Himmel komm'. Amen.") Ein anderes Gebet kann unser kleines Mägdlein noch nicht sprechen, vollständig und deutlich auch das noch nicht. Aber wir verstehen es. Das ist sein Morgen-, Abend- und Tischgebet. — Die Speisen bleiben unberührt stehen. Eins nach dem andern verläßt den Tisch und sucht seine Thränen zu verbergen. — Und meine Wanderung beginnt von neuem, ich habe nirgend Ruhe, ich suche und kann nicht finden, bis ich endlich wieder im dunkeln Zimmer an dem stillen Lager stehe. — „Herr, dein Wille geschehe!" — Dann sitze ich neben dem alten Seelsorger. „Lieber Freund, ich kann Ihren Schmerz verstehen, ich habe vor vielen Jahren in fünf Tagen zwei meiner Kinder zu Grabe getragen. Das thut bitter weh." Und er sagt mir einen tröstlichen Spruch und drückt mir teilnehmend die Hand. Das ist alles. Aber es ist mehr wert als die längste Predigt.

Und dann versammelten sich Leute vor dem Hause, und ein kleiner, mit Blumen und Kränzen bedeckter Sarg wird hinausgetragen. Und ich schreite hinter der Bahre her zum herbstlichen Friedhofe. Da senken sie hinein in die Erde, was mir so lieb war. Ich sehe ins offene Grab hinab. Kannst du mir dieses Rätsel lösen? Gott ist die Liebe und doch dieses kalte, herzlose Grab? „Was ich thue, weißt du jetzt nicht, du wirst es aber hernachmals erfahren." Der Prediger spricht über das Wort des Hiob: „Der Herr hat's gegeben, der Herr hat's genommen, der Name des Herrn sei gelobet." Der das zuerst sprach, hatte mehr verloren als ich. Das weiß ich alles. Aber was nützt mir jetzt mein Wissen, wenn ich nicht glaube! Doch ich glaube es: Es ist dein Wille — und dein Wille geschehe! — „Der Herr hat's gegeben, der Herr hat's genommen." Weiter höre ich nichts von der Grabrede, ich sehe nicht, wer sonst noch am Grabe steht, ich blicke hinein in die dunkle Gruft. Noch ein letzter Abschiedsgruß — dann bin ich heimwärts gegangen mit bitterm Weh, aber auch mit lebendiger Christenhoffnung im Herzen. Ja, es giebt ein Wiedersehn!

„Warte nur, balde ruhest du auch!" — A. Niger.

Kleine Korrespondenzen.

1. Staatsschule für immer.

Die vielbändige Encyklopädie von Dr. K. A. Schmid steht mit Recht bei den Pädagogen in solchem Ansehen, daß schon vor einigen Jahren eine zweite Auflage nötig geworden ist. Diese ist unter der Leitung von Schrader in Halle erschienen. Hin und wieder hat man aber allen Grund, die Artikel trotz des Ansehens des Werkes näher zu besehen und zu prüfen. So soll den Freunden unseres Blattes nicht verschwiegen werden, daß in einigen Arbeiten der zweiten Auflage den Ansichten, die das Ev. Schulblatt in Bezug auf Schulverwaltung, Schulregiment, Einführung der Selbstverwaltung auf dem Gebiet des Volksschulwesens, Erhaltung und Neubildung von Schulgemeinden u. s. w. vertreten hat, geradezu widersprochen wird. Das geschieht ja allerdings auch anderswo, vielleicht sogar feindseliger, und wundert uns nicht. Von der Haltung der Encyklopädie bei der ersten Auflage, die bedeutenden Männern von ungleichen pädagogischen Ansichten das Wort frei verstattete, durfte man aber wenigstens eine andere Form der Darstellung erwarten, wie sie nun den Gegnern der Staatsscholarchie zu teil geworden ist. Unsern Lesern sollen hier zwei Proben gegeben werden, in welcher Weise die Sache gemacht wird, und daß die Bemerkungen auch dazu bestimmt sind persönlich zu treffen.

Im siebenten Bande ist unter dem Artikel Schule zu lesen: „Solch demokratischen Aberglauben an die Trefflichkeit, Reinheit und Intelligenz des Volksgeistes hat kein erfahrener Mann, daß er nicht die Gemeinden für weit besser beraten achtete, wenn eine Behörde, die über ein zahlreiches Lehrerpersonal zu verfügen und die nötige Personalkenntnis hat, aber auch an eine starre Altersbeförderung weder gebunden ist noch sich selber bindet, die Gemeinden mit Lehrern versorgt. Nur das Recht müssen wir den Gemeinden zusprechen, gegen einen nachweisbar schlechten Lehrer, namentlich gegen sittlich zweideutige Subjekte einen Einspruch einzulegen und ebenso die Entfernung eines solchen, sobald sie seine Unwürdigkeit nachweisen kann, durchzusetzen."

Im achten Bande sind unter dem Artikel Schulregiment die beiden Abhandlungen der frühern Auflage entfernt und durch einen Artikel von Schrader ersetzt worden, in dem es heißt: „Zum Schluß mag hier noch bemerkt werden, daß die Staatsregierung mit ihren Ansprüchen, ihren Hilfeleistungen und ihren Vereinbarungen sich nur an fest eingerichtete Körperschaften, städtische oder ländliche Gemeinden oder stiftungsmäßige Kuratorien wenden kann. Wenn man neuerdings (Dörpfeld, Die freie Schulgemeinde 1863) so lebhaft für die freie Schulgemeinde und ihre Eingliederung in das Schulwesen eingetreten ist, worunter man die Eltern der jeweilig eine Schule besuchenden Zöglinge versteht, — [Dörpfeld hat das bekanntlich nicht gesagt und niemals ein Schulwesen ohne feste Verfassung gewünscht. Der Einsender] — so ist eine solche sogenannte Gemeinde sachlich zu fließend und rechtlich zu wenig abgegrenzt und zu unstät, als daß sie dem Staate gegenüber eine feste Stellung in Anspruch nehmen dürfte. —

Die Rechte der Eltern werden in diesem Bezuge hinlänglich und zweckmäßig durch die Behörde wahrgenommen, welche die politische Gemeinde für Schulzwecke bestellt."

Kann die Verehrung der Staatsscholarchie sowie der Weisheit ihrer Beamten, die Mißachtung der Einsicht bürgerlicher Kreise und Familien zur Lösung der sie so nahe angehenden Erziehungsaufgabe, die Geringschätzung der Lebens- und Denkarbeit eines bedeutenden Schulmannes krasser ausgedrückt werden als in den wenigen mitgeteilten Zeilen? — Also: eine (staatliche?) Behörde versorgt die Gemeinde mit Lehrern; die Gemeinden dürfen gegen Anstellung schlechter (sittlich zweideutiger) Lehrer Einspruch erheben; die Rechte der Eltern werden durch die (Schul-) Behörde der politischen Gemeinden hinlänglich und zweckmäßig wahrgenommen. Nun ist alles für ein neues Schulgesetz hübsch bereit.

Rh. A. H.

2. Eine wichtige aber noch ungelöste Aufgabe.

Vor kurzem ging durch die Blätter die Schreckenskunde von der Ermordung des greisen Justizrates Levy in Berlin. Mag auch die meist von jüdischem Einflusse abhängige Presse diesmal mehr als sonst geschrieben haben, weil es sich um einen angesehenen Glaubensgenossen handelte; der tiefere Grund der allgemeinen Aufregung lag doch darin, daß die Mörder halbwüchsige Burschen waren, die mit einer Roheit zu Werke gingen und nach ihrer Gefangennahme eine solche Frechheit zeigten, daß man billig sich entsetzen konnte. Mit der gleichgültigsten Miene hörten sie auch ihr Urteil an, das sie für 15 Jahre aus der menschlichen Gesellschaft verbannt; es ging ja nicht „an den Kopf" wegen ihrer Jugend. Die Gerichtsverhandlung hat keine Beweise für etwaige psychopathischen Gründe zu der grausigen That gegeben; so wird denn die Hauptschuld in dem alles zersetzenden Einfluß des Großstadtlebens auf die aus der Schule entlassenen Burschen zu suchen sein. Haben aber dafür jene Blätter einen Blick? In ihren Spalten hallte es wieder von Klagen über die säumige Polizei, die Sonntagsruhe, die eine energische Verfolgung gehindert, u. a. Jeremiaden; aber ein Wort über ein allgemein vorhandenes Manko in unserer Jugenderziehung sucht man vergebens. So macht denn auch der Zug unserer schnelllebigen Zeit hier sich bald bemerkbar; man findet noch hier und da eine Bemerkung über den Fall (etwa über die Auszahlung der Prämie), und dann geht man zur Tagesordnung über. Wollte

man doch einmal stillstehen und sich besinnen, ob da nicht eine Aufgabe für Staat und Gesellschaft sei! — Ein praktischer Schritt geschah aber doch in der großen Reichshauptstadt. Der Vorstand der Berliner Jünglingsvereine lud zu einer Volksversammlung ein, in welcher der bekannte Oberregierungsrat v. Massow einen Vortrag hielt über den „Mord an Justizrat L. und die Pflege unserer Großstadtjugend.“ Er legt den Finger auf die Wunde und fordert energisch zu größerer Jugendpflege auf; ein Heim solle gegründet werden, das den heranwachsenden Burschen einen freundlichen und erziehenden Aufenthalt gewähren könne. Wenn dieser Gedanke verwirklicht wird, so ist es doch nicht mehr als ein Tropfen auf einen heißen Stein; denn nach wie vor locken die zahllosen Vergnügungslokale die unreifen Bürschlein heran, mögen sie sich in Sünde und Schande wälzen, Staat und Gesellschaft lassen es geschehen. Eingegriffen wird erst, wenn eine Gesetzesübertretung vorkommt; im übrigen ist man froh, wenn man an einer solchen rüden Gesellschaft möglichst ungeschoren vorbeikommt. Wenn man die zahllosen Opfer ansieht, welche in dieser „Jugendwüste“, wie unser sel. Dörpfeld die Zeit einmal genannt hat, zu Grunde gehen, so möchte man dringend wünschen, daß endlich einmal Staat und Gesellschaft sich aufraffen und eine Jugendaufsicht für die Zeit nach der Schule einrichteten. Da kommen wir natürlich auch wieder zu der Voraussetzung, die Dörpfeld so dringend in seinem „Schwanengesang“ betont hat, zur Bildung der Schulgemeinde. Sie ist notwendig, weil dadurch eine Beaufsichtigung von Staats- und Gemeindewegen durch geeignete Organe ermöglicht wird. Wüßten unsere jungen Burschen, daß Augen da sind, die ihr Treiben sehen und die ein Recht zum Einschreiten haben, so würde das einen stillen, aber nachhaltigen Einfluß ausüben. Der sel. Direktor Brandt machte in einer Nr. der „Blätter für Erziehung“ (Beilage zum Duisburger „Sonntagsblatt für innere Mission“) vor einigen Jahren den Vorschlag, alle Jugendfreunde möchten sich doch zu einem stillen Verein zusammenschließen, der ein Auge haben wolle auf die heranwachsende Jugend und ihr mit Rat und That nach Kräften beizuspringen sich vornehme.

Uns Lehrern aber liegt die Aufgabe ob, bei jeder Gelegenheit immer wieder diese Gedanken in die Öffentlichkeit zu bringen und Verständnis dafür zu wecken zu suchen. Dazu haben wir aber auch in etwa vorhandenen Vereinen, besonders in unseren Jünglingsvereinen Stätten, wo wir noch viel mehr, als es jetzt geschieht, mithelfen sollten an der Pflege der Jugend. War in der Schule das rechte Verhältnis zwischen Lehrer und Schülern vorhanden, so werden sich die Jungen freuen, auch nachher mit ihrem Lehrer zusammen zu sein.

3. Wunderliche Urteile.

Die neue Besoldungsvorlage zeitigt wieder allerlei Ansichten, welche die Unkenntnis unseres Standes und seiner Verhältnisse in den Reihen der Gesetzgeber in das hellste Licht setzen. Diesmal gesellt sich sogar Se. Excellenz, der Finanzminister Miquel dazu, der ja sonst bei dem vorigen und auch dem diesmaligen Entwurf manches anerkennende Wort gesprochen hat. Er behauptete bei der ersten Lesung (Präsident v. Köller hatte es schon einer Lehrerdeputation am 31. Oktober gegenüber ebenfalls behauptet): Das Anfangsgehalt von 900 Mark ist gar nicht so gering; denn die Vorbereitung der Lehrer kostet ja nicht viel. Wird ein solches Urteil von hervorragender Stelle gesprochen, so macht es natürlich Eindruck, da man ja bei dem Urteilenden die genaue Kenntnis

der Sachlage voraussetzen muß. Wirklich haben wir auch von keiner einzigen Äußerung aus dem Hause heraus gelesen, welche diesen offenbaren Irrtum richtig gestellt hätte. Wie steht es in Wirklichkeit? Im Seminar empfangen wir den Unterricht unentgeltlich, ebenso werden größere oder kleinere Stipendien gewährt. Für Kostgeld muß aber doch meist ein Betrag von durchschnittlich 1 M. täglich entrichtet werden, dazu kommen die Kosten für Bücher, Wäsche u. s. w., so daß gering gerechnet die Seminarkosten sich auf 12—1500 Mark stellen. Das ist doch schon eine ganz anständige Summe, welche die gleich oder höher besoldeten Unterbeamten schwerlich auf ihre Vorbildung als Portiers, Kanzleidiener u. dgl. verwenden. Dazu kommen aber noch die Kosten für die Zeit vor dem Seminar, wo die Mehrzahl der Zöglinge private oder staatliche Präparandenanstalten besuchen muß. Da muß aber nicht bloß ein beträchtliches Kostgeld bezahlt werden, sondern auch für den Unterricht müssen jährlich gut 100 Mark entrichtet werden. Somit kommen für die Präparandenjahre auch noch leichtlich 1200 und mehr Mark heraus, und dürfte darum im allgemeinen eine Summe von 2500 bis 3000 Mark für unsere Vorbildung recht bescheiden gegriffen sein. Das ist für einen Finanzminister allerdings eine geringe Summe; für manchen Vater eines begabten Sohnes ist aber die Summe schon so hoch, daß er auf den Wunsch, seinen Sohn Lehrer werden zu lassen, verzichten muß.

Wie oben bemerkt, ist der Präsident v. Köller derselben Meinung; er fügte aber noch jener Deputation gegenüber hinzu: Wenn die Lehrer den mittleren Beamten gleichgestellt werden sollen, so müßte der Staat 100 Millionen haben, und die Lehrer hätten doch nicht genug. Auch unter den Unterbeamten giebt es Leute, die den Lehrer an Wissen und Können überragen! Da haben wir's, wir unzufriedenen Schulmeister, die wir ein Gehalt von 900—1620 Mark als zu niedrig ansehen; die Diener, Boten, Wachtmeister, Kontrolleure, Maschinisten, Hausinspektoren und Vollziehungsbeamten mit ihrem Maximalgehalt von 1500, 1800, 2100 und 2400 Mark verdienen das, weil sie uns im Wissen und Können überragen. Hier klingt wieder die ganze geringschätzige Wertung unserer Schularbeit durch, die bei vielen Herren eben nur als ein Beibringen von mechanischen Kenntnissen angesehen wird, von einem Verständnis der mühsamen und hohen Erzieheraufgabe ist keine Spur zu sehen. Die Herren wissen nichts von der anstrengenden Arbeit während der Präparanden- und Seminarzeit, sie haben nichts gehört von Hunderten von jungen Lehrern, die tief in die Nacht hinein für wissenschaftliche Examina arbeiten, sie merken auch in ihren Palais nichts von der aufreibenden Arbeit unter 70 und mehr Kindern nebst all der Vorbereitungsarbeit dafür, von der Thätigkeit des Lehrers außerhalb der Schulstube in Jünglingsvereinen, bei Gründung von Volks- und Schülerbibliotheken u. s. w. Wenn der Hausdiener seines gnädigen Herren Befehle recht ausführt, der Kontrolleur scharf aufpaßt, der Maschinist seine Maschine gut im Gange hält, dann überragt er uns und — verdient darum eben mehr Lohn!

4. Ein Stückchen praktischer Gesundheitspflege.

Die kalten Wintertage sind wieder da. Es ist gar ungemütlich draußen, wenn der eisige Nord- oder Ostwind durch die Straßen fegt; viel angenehmer ist es im traulichen Heim. Wir Magister finden das besonders, da wir infolge unseres Berufes meist zum Aufenthalt in den vier Wänden verurteilt sind. So

kommt es, daß man in unseren Kreisen manchen „Stubenhocker“ findet, der Moltkes in eigener Erfahrung bewährt gefundenen Rat nimmer zu dem seinigen machen wird: Bei jedem Wetter wenigstens einen kleinen Marsch ins Freie! Und wie steht es in der Schule? Es wird wohl noch lange dauern, bis wir allerlei sehr wünschenswerte Einrichtungen wie Baderäume, mehrmaliges nasses Aufnehmen des Bodens u. dgl. mehr in unseren Schulen haben; aber wie benutzen wir die uns gegebenen Möglichkeiten, auf das körperliche Befinden einzuwirken? Durch langjährige Erfahrung und eifrige Berücksichtigung ist mir das Kapitel „Schulluft“ besonders bedeutsam geworden. Im Sommer läßt sich ja auch der eingefleischteste Stubenmensch schon einmal zum Fensteröffnen veranlassen, wenn draußen der milde Süd oder West weht; im Winter jedoch kann man sich kaum dazu verstehen, in den Hauptpausen oder über Mittag etwas Luft hereinzulassen, während der übrigen Unterrichtszeit ist nicht daran zu denken. (Man findet auch Leute, die es nicht thun, weil die Wärme hübsch konserviert werden müsse!) Und die Folge solcher Luftfeindschaft? In der Klasse herrscht die berüchtigte „Schulluft“, die den betreffenden Magister selbst vollständig durchzieht und schon ohne weitere Vorstellung kenntlich macht; und nun die armen Kinder erst! Wie ein Alp legt sich die mit Kohlensäure geschwängerte Luft auf sie und erzeugt eine dumpfe Gleichmütigkeit, die alles über sich ergehen läßt, bis endlich der Schluß ein Aufraffen und Abschütteln des unheimlichen Bannes herbeiführt. Vor kurzem gingen Mitteilungen durch die Blätter, welche die Resultate von Untersuchungen über die Beschaffenheit der Schulluft zu den verschiedenen Zeiten in gut und weniger gut gelegenen und gelüfteten Klassen einer schlesischen Stadt wiedergaben. Dieselben ergaben aufs schlagendste, welchen Einfluß gründliche Erneuerung auf die Luftbeschaffenheit ausübt. Frage: Kann ein Lehrer, der selber in der Schule nicht auf gründliche Lüftung sieht, irgendwelchen Erfolg von theoretischen Unterweisungen über die Wichtigkeit der Luft für die Gesundheit erwarten? -- Und nun ein anderes Bild. Es ist kalt draußen, die Schüler empfängt beim Eintritt in die Schulstube eine gründlich erneuerte und nach Möglichkeit erwärmte Luft. Die Arbeit beginnt. Am Schluß der Unterrichtsstunde ein Blick des Lehrers nach den in der Nähe der Fenster sitzenden Kindern; dieselben öffnen, die Hände fliegen über Kopf, und auf ein Zeichen (etwa Hand auf und ab) atmen die Kinder mit geschlossenem Munde (das Atmen durch den Mund ist viel häufiger als man glaubt und wird manchem Kinde Anlaß zu bösen Erkältungen) tief ein und aus. Niemeyer empfiehlt wenigstens zehnmal ein- und auszuatmen, da erst dann die Luft in allen Teilen der Lungen erneuert sei. Nun bewegen sich die Kinder noch ein oder zwei Minuten frei, die Fenster werden geschlossen, und frisch geht die Arbeit weiter, die paar Minuten machen sich reich belohnt. Der Vorgang wiederholt sich während des Schlusses der übrigen Stunden, nur daß da zur Abwechselung auch einmal ein Lied angestimmt wird und die Atemübungen ersetzt.

Der Nutzen bleibt bei konsequenter Durchführung nicht aus; in einer solchen Klasse herrscht die böse „Schulluft“ nur kurze Zeit, sie bedrückt nicht Lehrer und Schüler, beide Teile können ja nicht die frische, erquickende Gottesluft da draußen entbehren, und diese beweist ihren Einfluß dadurch, daß sie Lust und Liebe zur Arbeit immer wieder belebt. Dabei fällt noch ein Gewinn ab. Wir sollen nicht für die Schule, sondern für das Leben lehren. Hier ist ein Punkt, der im Leben auch gar oft unberücksichtigt gelassen wird. Jeder Kollege, der einmal seine armen Schüler in ihren Dachstübchen aufgesucht hat, wird entsetzt gewesen sein über die

dort herrschende Luft. Meistens geniert man sich den Leuten etwas zu sagen, und doch erwiese man ihnen eine Wohlthat damit; durch die Schulerziehung kann man wirklich etwas erreichen. Ein Beispiel aus der Erfahrung: Beim Besuche einer kranken Schülerin im dritten Stocke einer Mietskaserne findet der Lehrer zu seiner großen Freude eine frische gute Luft, ja ein Fensterflügel steht noch etwas auf. Als er seine Befriedigung äußert, antwortet die Mutter: Ja, da ist die A. immer dahinter, das habe der Lehrer so eingeschärft, und in der Schule geschehe es auch regelmäßig. — Darum auch in den kalten Jahreszeiten die Fenster auf, l. Kollegen, die Fenster auf! C. Sch.

Kleine Chronik.

1. Aus den Verhandlungen der 23. rheinischen Provinzial-Synode.[1])

Im Monat September tagte in Neuwied die 23. rheinische Provinzial-Synode. Von Interesse für den Schulmann waren insbesondere die Verhandlungen über einen Antrag der Synode Elberfeld, der das Verhältnis der Kirche zur Volksschule zum Gegenstande hatte. Die Provinzial-Synode beschloß, das Königliche Konsistorium zu ersuchen, durch eine erneute Verfügung die Superintendenten und Pfarrer auf das ihnen zustehende Recht der Leitung des Religionsunterrichts in der Volksschule aufmerksam machen und dieses Recht als eine dringende Pflicht ernstlich ihnen ans Herz legen zu wollen, auch bei dem Oberkirchenrat dahin zu wirken, daß bei Regelung des Verhältnisses zwischen Kirche und Volksschule der Kirche, soweit es nach den örtlichen Verhältnissen möglich sei, ihre Mitwirkung in dem Sinne gewahrt und eingeräumt werde, daß 1. die konfessionelle Einzelvolksschule mit konfessionellem Schulvorstande erhalten bleibe; 2, daß in dem Schulvorstande neben dem Lehrer bezw. Hauptlehrer derjenige Pfarrer Sitz und Stimme habe, der den Religionsunterricht an dieser Schule zu leiten hat, und daß in der Regel dem Pfarrer der Vorsitz zugewiesen werde; 3. daß folgende Befugnisse bezw. Pflichten dem Schulvorstande zugewiesen werden: a) Anteil an der Ergänzung des Schulvorstandes durch Vorschlagsrecht; b) Beteiligung an der Lehrer- bezw. Hauptlehrerwahl durch Vorschlag einer Dreizahl; c) Beteiligung an den Entlassungsprüfungen und an der Entscheidung über vorzeitige Zulassung zur Entlassungsprüfung; d) die Förderung des ganzen Schullebens in dem Bereich seiner Schule; 4. daß die Kirche durch eine entsprechende Anzahl von evangelischen Geistlichen im Gesamtvorstande der Schulen, der Schuldeputation, vertreten sei.

Zur Katechismusfrage wurde beschlossen, den von den Pastoren Koch und Schneider in Elberfeld umgearbeiteten Katechismus von Heuser und Sander zum kirchlichen Gebrauch zuzulassen. Diese Genehmigung wird jedoch auf die Gemeinden beschränkt, welche zur Zeit den alten Katechismus von Heuser und Sander benutzen. Desgleichen wurde nach eingehender Verhandlung beschlossen, den vom Superintendenten Rohmann, Pfarrer Heß und Seminardirektor Diesner neu bearbeiteten Provinzial-Katechismus nach der Vorlage mit einigen von der Provinzial-Synode gut geheißenen Änderungen zu genehmigen. Um dem großen Übelstand der zahlreichen in der Provinz im Gebrauch befindlichen Katechismen

---

[1]) Vgl. die bezgl. Beschlüsse der westfäl. Provinzialsynode. Schulbl. 1896. S. 507.

nach Möglichkeit abzuhelfen, sind diejenigen namhaft gemacht und charakterisiert, deren allmähliche Beseitigung als notwendig erscheint. Es soll nun das Konsistorium ersucht werden, durch eine im „Kirchlichen Amtsblatt" an die Superintendenten und Pfarrer zu veröffentlichende Kundgebung dahin zu wirken, daß auf eine allmähliche Ersetzung der bezeichneten, in einzelnen Gemeinden noch im Gebrauch befindlichen Katechismen und Lesebücher durch andere genehmigte und zur Einführung zugelassene ernstlich Bedacht genommen werde. Auch wird dem dringenden Wunsche Ausdruck gegeben, daß bei neuen Ausgaben des lutherischen Katechismus der revidierte Text der Eisenacher Kirchenkonferenz angenommen und bei der Auswahl der Sprüche der Lehrplan für den evangelischen Religionsunterricht in den Schulen der Rheinprovinz berücksichtigt werden möge.

Auf den Antrag der Synode St. Wendel auf Einführung der Bremer Schulbibel oder eines sonstigen geeigneten biblischen Lesebuches wurde mit großer Stimmenmehrheit folgender Beschluß gefaßt: Die Provinzial-Synode spricht sich grundsätzlich gegen die Einführung eines solchen biblischen Lesebuches in die Volksschule aus, welches durch seinen Titel, seine Form und seinen Inhalt sich als Ersatz der Vollbibel darbietet, hält dagegen die Herstellung eines biblischen Lesebuches für die Oberstufen der Volksschulen, welches neben einer biblischen Erweiterung der sogenannten biblischen Geschichte die für die Volksschule geeigneten Lehr- und prophetischen Stücke der heiligen Schrift enthält, für ein dringendes Bedürfnis und stellt an die General-Synode den Antrag, dieselbe möge den Evang. Oberkirchenrat ersuchen, die Herstellung eines solchen Buches in die Wege zu leiten.

2. Mittelschullehrer- und Rektoratsprüfung.

In der Lehrerschaft wird gegenwärtig viel verhandelt über die geplante Abänderung der Prüfungsordnung für Mittelschullehrer und Rektoren. Die buntesten Vorschläge werden laut, die sich nicht selten schnurstracks widersprechen. Während auf der einen Seite für Beibehaltung beider Prüfungen plädiert wird, wünscht man auf der andern Seite den Fortfall derselben; mindestens möchte man mit der Mittelschullehrerprüfung aufräumen. Mit Recht macht dagegen die „Hannoversche Schulzeitung" geltend, daß die genannten Prüfungen der ideellen Hebung unsers Standes die wesentlichsten Dienste geleistet und daß sie ohne Frage auch die Anbahnung der fachmännischen Beaufsichtigung der Schulen gefördert haben. Von dem Fortfall der Mittelschullehrerprüfung befürchtet sie eine Herabsetzung des Bildungsstandes der Schulleiter, eine Steigerung der „Stellenjägerei" und Unzufriedenheit und die Schaffung eines Rektorats zweiter Güte. Ganz im Gegensatz dazu will der Berliner Verband der seminarisch gebildeten Lehrer an höheren Schulen die Rektoratsprüfung abschaffen, dagegen die Mittelschullehrerprüfung beibehalten. Aus dem bunten Allerlei der verschiedensten Wünsche zieht die „Frankfurter Schulzeitung" das Fazit und schreibt: „Prüfungen sind hier wie dort unangenehm, und wenn man ohne sie zu Amt und Würden und höherem Gehalt kommen kann, so ist's den meisten lieber. Aber wenn auf beiden Seiten, bei den Gegnern der Mittelschullehrer-, wie bei den Gegnern der Rektoratsprüfung, sich so sehr persönliche Interessen in den Vordergrund drängen, dann verliert der Kampf den Anspruch auf Beachtung. Es giebt eben Motive, mit denen sich in kleineren Kreisen sehr gut agitieren und wühlen läßt, die aber im Lichte der Öffentlichkeit, wo doch zuletzt die sachlichen Gründe die Oberhand

behalten, alle Zugkraft verlieren. Es wäre besser gewesen, wenn diese Art des Kampfes gegen die beiden Prüfungen unterblieben wäre. Nur durch Hebung der Seminarbildung ist ihre Beseitigung anzustreben; alles andere sind nur Bemühungen, persönliche Interessen, Wünsche und Hoffnungen an die Stelle sachlicher Gründe zu setzen."

3. Seminar-Oberlehrer Pickel †.

Aus Eisenach kommt die Trauerkunde, daß der ehrwürdige Veteran der Thüringer Lehrerschaft, der um die Pflege der Herbartischen Pädagogik hochverdiente Seminar-Oberlehrer Pickel am 5. November sanft entschlafen ist. Mit ihm ist einer der ersten deutschen Schulmänner aus dem Leben geschieden. In voller Frische und Rüstigkeit hatte er noch am 13. Februar vorigen Jahres (1895) seinen 70. Geburtstag gefeiert. Damals befand er sich noch in seinem Amte und war darin unermüdlich thätig; erst am Schluß des Sommerhalbjahres trat er in den Ruhestand. Über seinen Lebensgang und die Wertschätzung, deren er sich erfreute, entnehmen wir dem Eisenacher Seminarberichte das Folgende:

„Selten mag wohl ein Lehrer so fest und innig mit einer Anstalt verbunden gewesen sein, wie Pickel mit der unsern. Mehr als 30 Jahre seines arbeitsreichen, gesegneten Lebens hat er dem Eisenacher Seminare als Lehrer angehört, und als er im Februar 1865 sein Lehramt hier antrat, war ihm bereits die Anstalt eine Stätte lieber Erinnerungen, denn auf dem Eisenacher Seminar hatte er auch dereinst als wissensdurstiger Jüngling seine Vorbildung zum Lehrerberuf erhalten. Von hier war er in den Ferien als rüstiger Fußgänger, das Ränzel auf dem Rücken, seinem Heimatsorte Neidhardshausen im Eisenacher Oberlande gewandert, woselbst seine Eltern und Großeltern als brave Bauersleute lebten. Schon als Seminarist zeichnete sich Pickel sehr aus; glühende Liebe zu dem erwählten Beruf, rastloser Eifer und lebendiger Wissensdrang beseelten ihn. So kam es, daß er noch vor Vollendung seines Seminarkursus, erst 20 Jahre alt, den ehrenvollen Antrag erhielt, als Lehrer in eine Erziehungsanstalt in Erlangen einzutreten. Dort hat er drei Jahre lang gewirkt und seine freie Zeit redlich ausgenutzt, um durch mathematische und philosophische Studien, zu denen die Universität Gelegenheit gab, sich weiter auszubilden. Von 1848—1850 war dann Pickel als Lehrer in Unterbreizbach, von 1850 an als Kantor und Lehrer der 1. Mädchenklasse, später als Rektor der Stadtschule in Lengsfeld thätig. Noch heute bewahrt man ihm und seiner Familie in diesen Orten eine rührende Anhänglichkeit, ein Beweis dafür, wie sehr man in ihm außer dem Lehrer auch den Menschen schätzte. Aber auch seine vorgesetzten Behörden hatten längst seine hervorragende Thätigkeit, die er auch in einer ganzen Reihe schriftstellerischer Arbeiten bewies, erkannt, und so wurde Pickel in seinem 40. Lebensjahre als Lehrer an das Seminar zu Eisenach berufen. Man hätte keine glücklichere Wahl treffen können; langjährige pädagogische Erfahrung, weit ausgebreitetes Wissen, hervorragende Lehrgabe und eine geradezu bewunderungswürdige Arbeitskraft, dazu sein mildes und doch festes Wesen machten ihn zum vortrefflichsten Lehrer. Jahrelang hat Pickel, außer seiner Thätigkeit im Seminar, Unterricht und Leitung der Seminarschule fast ganz allein besorgt und doch Zeit gefunden zu umfassenden Studien und schriftstellerischer Thätigkeit. Ein großer Teil der von Rein, Pickel und Scheller herausgegebenen Schuljahre ist von ihm geschrieben; Rechenbücher von ihm haben mehr als 20 Auflagen erlebt; in Sammelwerken, wie z. B. Reins Encyklopädie, begegnet er uns mit schätzenswerten Beiträgen."

4. Regierungs- und Schulrat Hechtenberg †.

Am 30. September ist der in weiten Kreisen der Lehrerschaft wohlbekannte Schulrat Hechtenberg gestorben. Ein Lungenleiden, verbunden mit Rippenfellentzündung, machte seinem arbeitsamen Leben im rüstigen Mannesalter ein Ende. Der Verstorbene war ein Lehrersohn; er stammte aus Ringenberg bei Wesel. Im 12. Jahre des Vaters beraubt, fand der wohlbeanlagte Knabe im Hause seines älteren Bruders, der in Rheydt Lehrer war, ein gastliches Heim. Nachdem er dann in den Jahren 1861—63 das Seminar zu Mörs besucht hatte, wirkte er später als Elementarlehrer an der Realschule zu Elberfeld. Hier reifte in ihm der Entschluß, noch im vorgeschrittenen Alter zu studieren. Nach dreijähriger Vorbereitung bestand er die Maturitätsprüfung am Friedrich-Wilhelm-Gymnasium in Köln, worauf er die Universität bezog, um hier Theologie und Philologie zu studieren. Der deutsch-französische Krieg rief den lernbegierigen Studenten aus dem Hörsaal ins Feldlager; Hechtenberg hat während des großen Krieges mit dem 28. Inf.-Reg. alle Strapazen und Gefahren geteilt. Er gehörte zu den Helden von St. Quentin, welche — ein Häuflein von etwa 20 Mann — auf eigene Faust todesmutig im Feuer der Franzosen, von den Bäumen der Landstraße nur wenig geschützt, bis an die Stadtmauer vordrangen und so die sofortige Einahme der Festung bewirkten. Für diese Heldenthat wurde ihm das eiserne Kreuz verliehen. Mitten in Feindesland fand der „Pastor“, wie ihn die Kameraden nannten, Muße, theologischen Studien obzuliegen und seine schriftlichen Arbeiten für die Prüfung pro licentia concionandi anzufertigen. Diese Prüfung bestand Hechtenberg noch im Jahre 1871 zu Koblenz mit Ehren, ingleichen 1872 die Prüfung pro ministerio und 1873 die Rektoratsprüfung. In den Jahren 1872—74 bekleidete Hechtenberg das Amt eines Rektors der Stadtschule zu Verden, um hierauf in den Seminardienst einzutreten, dem er volle 12 Jahre gewidmet hat. Zuerst wirkte er in Neuwied, hernach in Neuzelle, zuletzt in Hannover. Zum Seminardirektor ernannt, siedelte er im Jahre 1881 nach Alfeld über als Nachfolger Dr. Schumanns. In dem schönen Leinestädtchen, wo sich seine Lehrgabe zu reichster Blüte entfaltete, gefiel es ihm besonders wohl, und oftmals wandte sich in späteren Tagen seine Erinnerung wehmutsvoll nach dem schönen Alfeld zurück. Die Seminaristen verehrten ihren strengen Direktor, der die Autorität vor die Liebe stellte, über alles und nennen sich mit Stolz bis auf diesen Tag seine Schüler. Sein Unterricht war anschaulich, gedankenreich, gründlich; der Zauber seines Vortrags, bisweilen von Humor und Satire gewürzt, die Folgerichtigkeit seiner Entwicklungen rissen auch den schwächsten Schüler fort. In dem Seminaristen sah er den künftigen Lehrer, den er durch Belehrung und Vorbild anzuregen suchte. Im Jahre 1886 wurde er als Regierungs- und Schulrat nach Minden versetzt, wo er bis an sein Ende in reichem Segen gewirkt hat. Höchst ehrenvoll ist der ihm gewidmete Nachruf; es heißt darin: „Ausgestattet mit reichen Gaben des Geistes und des Herzens, zeichnete sich der Entschlafene durch treue Pflichterfüllung und völlige Hingabe an seinen Beruf aus. Was er durch umfassende Kenntnisse und gereifte Erfahrungen gewirkt und gefördert hat, wird unvergeßlich bleiben.“ Ein anderes Urteil über ihn lautet also: „Schulrat Hechtenberg gehört zu den Naturen, denen es nicht gegeben ist, beim ersten Auftreten sich die Herzen zu erobern; er wollte verstanden sein. Wer aber das vermochte, dem war er ein äußerst tüchtiger Lehrer und Berater.“

III. Abteilung. Litterarischer Wegweiser.

Besprechung geographischer Bücher.

Lehmann, Dr. R., außerord. Prof. der Erdkunde an der Akademie zu Münster i. W., **Vorlesungen über Hülfsmittel und Methode des geographischen Unterrichts.** I. Band mit 1 Tafel und 9 Figuren im Text. Halle a. S. 1894, Verlag von Tausch & Grosse. 467 S. Pr. 7,20 M.

— —, Dasselbe. **I. Supplementheft** (Beiträge zur Methodik der Erdkunde als Wissenschaft wie als Unterrichtsgegenstand, 1. Heft). Ebenda 1894. Pr. 2,70 M.

Kerp, H., Lehrer am königl. Gymnasium zu Bonn, **Methodisches Lehrbuch einer begründend-vergleichenden Erdkunde.** Mit begründender Darstellung der menschlichen Erwerbsverhältnisse und vorwiegender Betrachtung der einzelnen Erdräume als wirtschaftliche Gemeinschaften und als Stätten menschlicher Kultur. I. Band: **Die deutschen Landschaften** (das deutsche Reich und die Schweiz). Nebst einer Methodik des erdkundlichen Unterrichts. Bonn 1896, A. Henry. 424 S. Pr. 4,50 M.

Tischendorf, J., Schuldirektor in Dohna, **Präparationen für den geographischen Unterricht an Volksschulen.** Ein methodischer Beitrag zum erziehenden Unterricht. IV. Teil: **Europa.** 2. Aufl. Leipzig 1896, E. Wunderlich. Pr. brosch. 2,40 M., fein geb. 2,80 M.

Das erstgenannte Werk ist aus Vorlesungen hervorgegangen, die der Verfasser an der Universität gehalten hat, um die künftigen Lehrer der Geographie in die Methode dieses Lehrgegenstandes einzuführen. In der Einleitung weist er darauf hin, daß für die Ausbildung der Lehrer an höheren Schulen nach der rein wissenschaftlichen Seite hin im allgemeinen wohl und oft reichlich gesorgt sei. Was dagegen bisher für die Vorbereitung zur eigentlichen Lehrthätigkeit geschehen sei, entspreche in den weitaus meisten Fällen wenig den Anforderungen der Praxis. Im Gefolge hiervon hätten sich auf unsern höheren Lehranstalten Übelstände ergeben, denen die Elementarschulen mit ihren seminaristisch gebildeten Lehrern entfernt nicht in dem Maße ausgesetzt seien. Er fordert darum, „daß auf den Universitäten nicht bloß der Professor der Pädagogik sich um die spätere schulamtliche Praxis seiner Hörer kümmern, sondern auch die Vertreter der verschiedenen für den Schulunterricht in Betracht kommenden Fächer, soweit sie selbst durch nähere Vertrautheit mit den Verhältnissen und Bedürfnissen der Schule dazu in der Lage sind, auf die Anwendung ihrer Wissenschaften in der Schule einige Rücksicht nehmen und ihre speziell fachmännischen Winke über Auswahl des Stoffes und dessen methodische Behandlung wie über die didaktischen Hülfsmittel und deren Gebrauch der allgemeinen Anleitung des Professors der Pädagogik hinzufügen sollen." An der Universität zu Halle sei bereits seit einem Jahrzehnt, zuerst von Prof. Kirchhoff, dann vom Verfasser, seinem Schüler, alljährlich ein Kolleg über die Methode des geographischen Unterrichts gehalten worden. Wenn er nun seine Vorlesungen der Öffentlichkeit übergebe, so geschehe dies keineswegs, um sie damit in der akademischen Praxis in den Ruhestand zu versetzen. „Vielmehr soll dies Buch nun für künftig den Vorträgen als ein Leitfaden dienen, auf Grund dessen dann vieles mündlich wird kürzer abgehandelt werden können; im übrigen aber soll es dem offenbar auch in weiteren Kreisen vorhandenen Bedürfnis nach einem solchen Ratgeber entgegenkommen." Der Verf. hat in erster Linie die höheren Lehranstalten im Auge, aber er hebt mit Recht hervor, daß die Aufgabe allen Schulunterrichts und aller Schulerziehung im Grunde genommen eine einheitliche sei, nicht generell, sondern nur graduell und hinsichtlich der zu verarbeitenden Stoffe stelle sie sich in den verschiedenen Arten von Schulen verschieden dar. Wenn daher der Verf. glaubt, daß vieles von ihm Ausgeführte auch für die übrigen Schularten zu verwenden sei, so stimmen wir dem durchaus bei.

Der bis jetzt erschienene erste Band des umfangreichen Werkes behandelt die Hülfsmittel des geographischen Unterrichts und zwar

a) die Anschauungsmittel,

b) das Kartenzeichnen.

Bei den Anschauungsmitteln werden unterschieden: 1. Naturalien, 2. Modelle und Reliefs, 3. Bilder, 4. Karten. Der Gang der Darstellung ist jedesmal der, daß zuerst die Bedeutung der in Rede stehenden Anschauungsmittel erörtert wird; dann werden die Anforderungen entwickelt, denen diese Objekte entsprechen müssen; es wird ihre Verwendung im Unterrichte gezeigt, und endlich folgt eine kritische Besprechung der schon

vorhandenen Lehrmittelsammlungen. Besonders ausführlich ist der Abschnitt über die Karten (S. 147–287). Man erhält da z. B., wonach man sonst in methodischen Büchern vergeblich sucht, auch ausführliche Belehrung über die Herstellung der Karten, wie Landesaufnahme, Kartenentwurf, Kopieren, Vergrößern, Verkleinern und Vervielfältigung der Karten in ihren verschiedenen Methoden wie Lithographie, Zinkographie, Kupferstich, Heliogravüre und Stahlstich. Der letzte Abschnitt des Buches (S. 287 bis 467) behandelt das Kartenzeichnen in der Schule. Ausführlich verbreitet sich der Verf. über den Zweck und die Bedeutung des unterrichtlichen Kartenzeichnens, er erläutert die verschiedenen Arten des Verfahrens und erörtert deren Wert und giebt dann selbst Anleitung zur praktischen Handhabung.

Der erste Band der Vorlesungen Lehmanns ist das bedeutendste und ausführlichste Werk über die Hilfsmittel des geographischen Unterrichts. Über alles und jedes, was in dieses Gebiet einschlägt, findet man hier Auskunft. Bei der Auswahl von Lehrmitteln ist das Werk ein vortrefflicher Ratgeber, und es sollte darum in keiner Kreislehrerbibliothek fehlen.

Unter dem Titel **„Beiträge zur Methodik der Erdkunde"** beabsichtigt Prof. Lehmann weiter in langsamer und zwangloser Folge eine Reihe von Heften herauszugeben, worin in kleineren und größeren Aufsätzen wichtige Fragen des geographischen Unterrichts erörtert werden sollen. Er selbst will darin unter anderm auch eine Reihe von Ergänzungen zu seinen Vorlesungen geben. Das bis jetzt erschienene 1. Heft enthält drei Aufsätze. In der ersten Abhandlung bespricht Prof. Kirchhoff einige Vorschläge Professor Hirschfelds zur Umgestaltung des geographischen Unterrichts, die dahin gehen, die Erdkunde als Unterrichtsgegenstand in einen physischen und historisch-politischen Teil zu zerlegen und den Unterricht darin zwei verschiedenen Lehrern, dem der Naturwissenschaften und dem der Geschichte zu übertragen. Kirchhoff will von einem solchen Dualismus nichts wissen und tritt mit überzeugenden Gründen für den einheitlichen Charakter der Erdkunde ein. In dem zweiten Aufsatze berichtet Privatdocent Dr. W. Ule in Halle über „Praktische geographische Übungen an der Universität", nämlich über topographische und geographische Aufnahmen, die er im Sommerhalbjahr mit Studenten gemacht, und über Kartenzeichnen und Herstellen von geographischen Anschauungsmitteln, wozu er während des Wintersemesters Anleitung gegeben hat. Besonders wertvoll ist die dritte Abhandlung, „Zur Beschaffung des heimatkundlichen Unterrichtsmaterials" (S. 46–156), vom Herausgeber. Von dem Grundsatze ausgehend, daß der richtige Weg in die Erdkunde nur durch die Heimatkunde führe, giebt er gründliche Anweisung, wie die Lehrer — und zwar nicht bloß die der Erdkunde, sondern auch die aller andern hierbei sonst noch beteiligten Fächer — in den Stand gesetzt werden können, die Heimat und vornehmlich, was der Schulort und seine nächste Umgebung Geeignetes bieten, so eindringlich und allseitig, als zu wünschen ist, für den Unterricht heranzuziehen und nutzbar zu machen. Auch diese Aufsätze, namentlich aber der letzte, seien der Beachtung empfohlen.

Wir wenden uns jetzt zu der Betrachtung des Buches von **Kerp**. Bei der Ausarbeitung des Buches hat sich der Verf. von einem dreifachen Gesichtspunkte leiten lassen. Sein Bestreben war erstens, den Fortschritten der erdkundlichen Wissenschaft, zweitens, den wirtschaftlichen Bedürfnissen unsrer Zeit und drittens, den Gesetzen der Seelenlehre Rechnung zu tragen. Was den ersten Punkt angeht, so weist schon der Titel: Lehrbuch der begründend-vergleichenden Erdkunde darauf hin, daß der Verf. besonderen Wert darauf legt, überall die Kausalbeziehungen zwischen den erdkundlichen Gegenständen aufzudecken. Der methodische Teil des Buches enthält einen längeren Abschnitt, worin in trefflicher Weise diese Zusammenhänge im allgemeinen klargelegt werden. In einem Umfange, wie ich es sonst noch in keinem Buche gefunden habe, sind die wirtschaftlichen Verhältnisse berücksichtigt worden. Jeder Erdraum wird zuerst als eine natürliche Landschaft vorgeführt und dann als Wohnsitz des auf ihm mit Hilfe der gebotenen Mittel sich nährenden Volkes, als eine wirtschaftliche Gemeinschaft und als eine Stätte menschlicher Kultur betrachtet. Dabei wird zugleich auch ein Rückblick auf frühere Kulturepochen geworfen. Es folgt dann drittens eine Betrachtung der staatlichen Zusammengehörigkeit, Ordnung und Einrichtung, wiederum in einer Ausführlichkeit, wie sie sonst in geographischen Büchern nicht gebräuchlich ist. Was endlich die methodische Durcharbeitung des Stoffes angeht, so fordert der Verf., daß die Schüler in jede ihnen noch fremde Landschaft von einer ihnen bereits bekannten eingeführt werden; es soll zuerst

eine klare Anschauung von den Einzelgegenständen vermittelt und dann erst die Landschaft als Ganzes vorgeführt werden. Das Schema der Durcharbeitung jedes Erdraumes stellt sich demnach folgendermaßen dar:

1. Die Vorführung und Schilderung der natürlichen Landschaft.
   a) Die Auffassung der einzelnen Gegenstände.
      aa) Bodenerhebungen.
      bb) Gewässer.
   b) Die Auffassung des Gesamtbildes der Landschaft.
2. Die Betrachtung der menschlichen Kulturverhältnisse in der Landschaft.
   a) Die Erwerbsverhältnisse der einzelnen Gebiete und Begründung ihrer Entwicklung.
   b) Die Landschaft als eine wirtschaftliche Gemeinschaft und als eine Stätte menschlicher Kultur.
      aa) Die Erzeugung der Rohstoffe: Ackerbau, Viehzucht und Bergbau.
      bb) Die Veredlung der Rohstoffe: Gewerbethätigkeit.
      cc) Der Austausch der Erzeugnisse: Binnenhandel, Ein- und Ausfuhr.
      dd) Das Verkehrswesen: Eisenbahnlinien, Schiffahrtsstraßen.
      ee) Das Bildungswesen: Unterrichtsanstalten.
      ff) Rückblick auf frühere Kulturzeiten.
      gg) Kultureigentümlichkeiten: Art der Besiedelung, Bauart der Häuser, Sprache der Bewohner, ihre körperlichen und geistigen Eigenschaften.
3. Die Betrachtung der staatlichen Verhältnisse der Landschaft.
   a) Die staatliche Zusammengehörigkeit der einzelnen Gebiete.
   b) Die staatliche Ordnung und Einrichtung.

Die Grundsätze, nach denen Kerp sein Buch bearbeitet hat, sind nicht neu. In den meisten methodischen Schriften und in der Vorrede fast jeden neueren geographischen Schulbuchs werden sie mit mehr oder weniger Vollständigkeit entwickelt. Leider aber bleibt es gewöhnlich bei der bloßen Theorie. Kerp gebührt das Verdienst, diese Forderungen in vollem Umfange praktisch ausgeführt zu haben. In seinem Buche steckt ein gehöriges Stück Arbeit. Es zeigt so recht, daß die Geographie eine associierende Wissenschaft ist, deren weitverzweigte Wurzeln in alle übrigen Gebiete des Unterrichts hineinreichen und diese in fruchtbare Wechselberührung miteinander bringen. So vieles, über das man im geographischen Unterrichte Aufschluß geben möchte und wozu man das Material oft mühsam aus vielen Büchern zusammensuchen muß und oft nicht einmal findet, das ist hier zu abgerundeten und für den Unterricht unmittelbar brauchbaren Darstellungen verarbeitet. Da erhalten wir Belehrung über alle wichtigeren Arten der Industrie und der Bodenkultur, da finden wir geschichtliche Exkurse über den Wein-, Flachs-, Hopfen-, Tabak- und Hanfbau, über die Eisengewinnung u. s. w., über die Arten der Besiedelung, die Bauart der Häuser u. s. w. u. s. w. Dagegen ist das Namen- und Zahlenmaterial im Vergleich zu andern Büchern bedeutend vermindert worden.

Das Lehrbuch von Kerp ist für den Lehrer bestimmt. Es soll diesem ein Hilfsmittel zur Vorbereitung auf den Unterricht sein. Der Stoff ist so reichlich bemessen, daß er für alle Schularten mehr als ausreicht. Wieviel jeder Lehrer davon für seine Schule gebrauchen kann, bleibt seinem Urteile überlassen. — Wir halten das Kerp'sche Werk für eine hervorragende Leistung und zweifeln nicht daran, daß der Wunsch des Verfassers, daß seine „Arbeit manchen freundlichen Leser für das anziehende und lehrreiche Studium der Länder- und Völkerkunde gewinnen möge, und insbesondere, daß diese Begeisterung befruchtend auf den erdkundlichen Unterricht unsrer deutschen Jugend einwirken möge," in Erfüllung geht.

Gleiches Lob verdienen die **Präparationen von Tischendorf,** deren IV. Teil, Europa enthaltend, uns zur Besprechung vorliegt. Der Verf. hat nur eine Schulart, die Volksschule, im Auge, deren Stoff er in ausgeführten Lektionen zur Darstellung bringt. Die Behandlung schreitet nach den fünf Formalstufen fort, doch so, daß die dritte bis fünfte Stufe immer erst nach der Durcharbeitung einer größeren geographischen Einheit zur Anwendung kommen, was durchaus zu billigen ist. Der Verf. versteht es meisterhaft, anschauliche und lebendige Landschaftsbilder zu entwerfen und die Kausalbeziehungen zwischen den geographischen Erscheinungen, soweit sie dem Volksschüler zum Verständnisse zu bringen sind, klar zu legen. Besonders verdient noch hervorgehoben zu werden, daß

überall die Selbstthätigkeit der Schüler in hohem Grade herangezogen wird. Wir wüßten kein zweites Werk zu nennen, das in gleicher Weise geeignet wäre, dem Lehrer Anleitung zu geben zu einem gründlichen und interessanten Unterricht in der Geographie, und wir stehen nicht an, dem Tischendorf'schen Buche eine gleiche Bedeutung für den geographischen Unterricht beizumessen, wie sie das Präparationswerk Steudes für den Unterricht in der biblischen Geschichte erlangt hat.

Elberfeld. W. Fick.

Stückmann und **van Ekeris**, Rektoren in Dortmund, **Kaiser Wilhelm der Große und seine Zeit.** Dortmund 1896, F. W. Ruhfus. 244 S. kl. 8. Kart. 75 Pf., in Partien 60 Pf.

Es ist ein sehr guter Gedanke, zum 100jährigen Geburtstage des unvergeßlichen Heldenkaisers eine volkstümliche Schrift zur Massenverbreitung herauszugeben, die die große Zeit der Begründung des Deutschen Reiches und das reiche gottbegnadete Leben seines Begründers uns neu und frisch vor die Augen stellt. Will man verstehen und andern zeigen, was und wieviel wir jetzt haben, dann muß man in der That um 100 Jahre zurückgreifen und an Kaiser Wilhelms Leben zeigen, wie es immer aus der Tiefe in die Höhe geht, nach Gottes sichtlicher Leitung. Daß in solch patriotischer Säkularschrift auch die Paladine des Kaisers, Bismarck, Moltke und Roon, die Kaiserin Augusta, Kaiser Friedrich und Gemahlin und Kaiser Wilhelm II. mit Gemahlin hineingehören, ist selbstverständlich. Anlage, Darstellung und Bilderschmuck sind sehr wohlgelungen; das Büchlein verdient die intensivste Verbreitung auch in und durch Schulen. R—n.

Zur Recension eingegangene Bücher.

An die Herren Verleger!

Das „Evangelische Schulblatt" hat nicht Raum genug, um über jedes ihm zugesandte Buch eine Recension bringen zu können. Die betr. Bücher werden aber sämtlich am Schlusse der Hefte als zur Besprechung eingesandt namhaft gemacht. Es bleibt zumeist den Herren Recensenten überlassen, welches Buch durch eine längere Besprechung oder kürzere Anzeige besonders hervorgehoben werden soll. Auf eine Rücksendung der nicht recensierten Bücher kann sich die Redaktion nicht einlassen, es sei denn, letztere habe sich selbst ein Buch zum Zwecke der Besprechung vom Verleger erbeten.

Gustav Nieritz, Jugend- u. Volksschriften. In neuen Auflagen und neuer Orthographie. Der kleine Bergmann. (14. Aufl.) — Das verlorene Kind u. a. Erzählungen. (11. Aufl.) — Erlöse uns von dem Übel. (3. Aufl.) — Gutenberg und seine Erfindung. (6. Aufl.) — Georg Neumark und die Gambe. (7. Aufl.) — Treue bis in den Tod. (5. Aufl.) — Die Belagerung von Magdeburg und Der Zimmermann von Saardam. (11. Auflage.) Gütersloh 1896, C. Bertelsmann. Brosch. 0,75 M., kart. 1 M., in Bibliotheksband 1,10 M., von 20 Bändchen an bei Barzahlung mit 20 %, von 50 Bändchen an mit 25 %, von 100 Bändchen an mit 30 % Rabatt.

An die Herren Mitarbeiter.

Das Evang. Schulblatt wird, seinen bewährten Überlieferungen treu, auch fernerhin das Hauptgewicht auf die größeren Abhandlungen über die verschiedenen Gebiete der theoretischen und praktischen Pädagogik legen. Es läge aber im Interesse der Leser, der Schriftleitung und oft auch der Herren Verfasser selbst, wenn diese sich möglichste Selbstbeschränkung in dem Umfang ihrer Ausführungen auferlegen wollten. Auf 16 Druckseiten kann bei straffer Gedankenführung schon sehr viel Gediegenes geboten werden. Teilungen des Artikels mit „Fortsetzung folgt" sind in einer Monatsschrift für den Verfasser meist ebenso unerwünscht wie für den Leser. Wenn die Darbietungen des Schulblattes mannigfaltig sein und namentlich wenn wir bei der erfreulichen Fülle des zuströmenden Stoffes für die versprochenen weiteren Mitteilungen aus Dörpfelds Nachlaß Raum gewinnen sollen, so dürfen die Abhandlungen 1—1¼ Druckbogen nur ganz ausnahmsweise überschreiten. Längere Arbeiten, wenn sie nicht ganz hervorragend sind, werden auch länger auf Abdruck warten müssen. Wir haben schon jetzt manchen verehrten Mitarbeiter um Geduld zu bitten. Die Schriftleitung.

Verantwortlicher Schriftleiter **G. von Rohden** in **Werden** (Ruhr).

Evangelisches Schulblatt.

Februar 1897.

I. Abteilung. Abhandlungen.

Nachlese zur Dörpfeld-Biographie.

Die Abstraktionssucht und die Lebensflucht.

Aus einem Manuskript von 1864.[1])

In den schriftgelehrten Kreisen der Christenheit — und zwar besonders in der protestantischen, weniger in der katholischen — hat man sich verleiten lassen, die realen Kräfte des Reiches Gottes, die im Reichshaupte in der Einheit zusammenstehen, zu viel mit abstrakten Namen zu bezeichnen. Aus dieser Sprachweise ist dann nach und nach die irrende Denkweise hervorgegangen, welche die realen (wirklichen) Kräfte mit den menschlichen Abstraktionen (Denkbildern) geradezu verwechselt, — diese letzteren für das Wirkliche nimmt, und jene, die doch nichts Selbständiges, sondern nur als Wirkensstrahlen des lebendigen Hauptes ein Etwas sind, samt ihrem Haupte mehr oder weniger aus dem Gesichte verliert.

Für den, der in etwa mit der Naturwissenschaft bekannt ist, läßt sich das, was wir meinen, schnell verständlich machen. Da spricht man von Schwere, Elektrizität, chemischer Affinität u. s. w. als von Naturkräften. Ist auch recht geredet, da es für uns Menschen einmal nicht anders geht. Der geschulte Naturkundige weiß auch sehr wohl, daß dies nur Not-Redeweise ist, daß „Schwere", „Elektrizität" u. s. w. zunächst nur Erklärungsgründe für gewisse Naturerscheinungen, also Abstraktionen sind; daß niemand sagen kann, ob diese sog. „Kräfte" wirklich in dieser Gesondertheit existieren. Manch einer unter den naturwissenschaftlichen Jüngern eilt nun aber mit seinem jüngermäßigen Verstande der Wissenschaft voraus und hält jene supponierten „Naturkräfte" für

[1]) Es mag in dieser Nummer, wo wir des Jubiläums des großen Reformators und Theologen, des „praeceptor Germaniae" gedenken, am Platze sein, einige kritische Bemerkungen eines schlichten Volksschulpräceptors über einen bestimmten, seit Melanchthon immer mehr in die evangelische Kirche eingedrungenen Schaden mitzuteilen. Sie entstammen demselben nachgelassenen Manuskript vom Jahre 1864, wie das in der vorigen Nummer mitgeteilte Stück. Das Manuskript selbst, das die Gebrechen der evangelischen Kirche, zumal in unserer Gegend, scharf beleuchtet und auf ihre tieferen Wurzeln untersucht, wird als Ganzes nach dem letzten Willen des Verfassers nicht veröffentlicht werden. Vielleicht bringen wir aber noch an dieser Stelle später einige weitere Abschnitte.

Die Schriftleitung.

Wesen, deren Existenz unzweifelhaft, ja erwiesen sei. Und wenn er obendrein keinen lebendigen Gott kennt, so hält er weiter dafür: nach Erlaß der Naturgesetze habe sich der Schöpfer selbst pensioniert, in Ruhestand gesetzt, und lasse nun die „Naturkräfte" an seiner Statt die Welt regieren. Die „Allwissenden" unter den Naturweisen sind in ihrer, der Wissenschaft vorauseilenden Phantasie sogar schon bei dem Aberglauben angekommen: „Die Materie ist für uns so wenig erschaffen, als die Naturgesetze gegeben; beide sind notwendige, gegenseitig bedingte Dinge, die keinen Dritten zum Urheber haben." (C. Vogt.) — Die Christen freilich wissen, daß die Natur nicht bloß einen Schöpfer und Gesetzgeber, sondern ein wirkliches Haupt hat; sie glauben auch nicht an Gespenster, selbst dann nicht, wenn sie unter dem Namen von „Naturkräfte" auftreten.

Wollen wir die Sache an einem Exempel aus der christlichen Sprach- und Denkweise ganz deutlich machen.

Jüngst hatte Schreiber dieses mit einem lieben Freunde ein theologisches Gespräch. Es kam bis an den Punkt, daß wir diesem die Frage vorlegten, welches die Fundamentstücke der evangelischen Heilslehre seien. „Buße und Glaube," war die schnellfertige Antwort. Als wir darüber den Kopf schüttelten sah uns jener sehr befremdlich an und bewies dann zur Genüge, daß dies die allgemein gebräuchliche Bezeichnung der Fundamentstücke sei. Der Freund hatte — wie uns auch vor seinem Beweise bekannt war — ganz recht; die allgemein übliche Rede lautet so. Und man kann auch mit gutem Fug also reden (gerade wie der Naturkundige in seiner Weise mit Recht von Schwere u. s. w. redet und daß vermöge der Schwere der Stein falle und der Luftballon steige): wenn nämlich Redner und Hörer sich darin eins wissen, daß dabei die Hauptsache, die eigentliche, nicht vergessen und noch weniger geleugnet werden soll. Die erste, die Haupt- und eigentliche Sache ist aber dort der lebendige Herr, der sich durch sein Werk auf Erden uns zum Heilande gegeben hat; und das Zweite ist dann, daß einer an den Heiland glaubt, oder vielmehr ihn hat, von ihm ergriffen ist. Wenn nun ein gläubiger Christ spricht: „Buße und Glaube sind die Fundamentstücke der christlichen Heilslehre," so versteht es sich von selbst, daß er den eigentlichen Gegenstand, den Herrn Jesum, zu welchem der Sünder umkehren soll, stillschweigend mitdenkt. Aber man muß doch fragen: Ist es ganz von ungefähr, daß auf eine ganz bestimmte Frage gewohnheitsmäßig eine solche Antwort gegeben wird, worin man die Hauptsache bloß mitdenkt, aber nicht mitbekennt? Diese Redemode ist in der That nicht von ungefähr, wie überhaupt nichts von ungefähr ist. Es hat alles seinen wirksamen Grund, der freilich dem, welcher dieser Wirkung gewohnheitsmäßig folgt, nicht immer bewußt ist.

Der Grund im vorliegenden Falle ist dieser: Es ist ein Etwas, eine

„Wirkenskraft" da, welche das Denken und Reden der Menschen von dem Leibhaftigen (Konkreten) und Organischen, von dem, was gleichsam „Fleisch und Blut" hat (1. Joh. 4, 1—3), namentlich aber von dem Einzigen, der das Leben selber ist, auf alle mögliche Weise abzuwenden, und zu dem Abstrakten und Mechanischen, zu sog. „Kräften", die ohne Zusammenhang mit einer Person als etwas Selbständiges, als eine Art Gespenster (Gedankengötter) existieren sollen, hinzulenken sucht. Und dem Listigen ist sein Werk bei den klugen Menschenkindern schon trefflich gelungen. — In der alten heidnischen Naturanschauung wie in der modernen Naturkunde liegt der Erfolg längst am Tage. Über dem Durchsuchen der unzähligen Erscheinungen, Kräfte und Gesetze, durch die Zerstreuung in die Mannigfaltigkeit hat man erst die eine „allmächtige und gegenwärtige Kraft Gottes" ein wenig aus den Augen verloren. Die guten Leute wollten sie darum nicht leugnen, aber sie haben sie auch nicht bekannt, nicht auf deren Erkenntnis ihr höchstes und letztes Sinnen gerichtet. Da sind denn andere nachgekommen und haben mit leichtem Streiche der Natur das Haupt abgeschlagen d. h. in ihren Gedanken. Nicht diese letzteren tragen die Hauptschuld, denn sie wissen nicht, was sie thun. Jene sind vielmehr die Schuldigen, die einen Gott gekannt, aber ihn nicht bekannt und gepriesen haben (Röm. 1, 21 ff.). — In der Politik tritt die besprochene Erscheinung ebenfalls immer mehr in den Vordergrund. Die klugen Menschen werden durch ihre Abstraktionen, durch ihre von dem leibhaftigen Urbild abgezogenen (abstrahierten) Denkbilder, als da sind: Freiheit, Gleichheit, Naturrecht u. s. w. förmlich hin- und hergejagt, unterjocht, beherrscht; genau wie die stumpfen Heiden von dem lügenhaften Zauber ihres stummen Fetisch. Jene und diese sind pure arme Götzendiener, die ihr alles, Leib und Seele, den selbstverfertigten toten Götzen — hinter denen freilich der steht, der sie solches gelehrt hat (Ps. 106, 37; 1. Kor. 10, 20) — zum Opfer bringen. Es ist hier absolut kein Unterschied, nur der in Form, daß die einen ihre Götter mit den Händen und die andern die ihrigen mit dem Verstande machen.

Wäre es nun nicht ein Wunder aller Wunder, wenn die Theologie, die gelehrte und praktische, von solcher Versuchung frei geblieben, oder aus derselben ganz unbefleckt und ungeschädigt davon gekommen sein sollte? Könnte und dürfte das jemand glauben angesichts dessen, was die Schrift von dem Listigen und dem Geiste des Widerchrists sagt? — Wie es in der That mit der Hinneigung zum Konkreten, Lebendigen in der evangelischen Christenheit steht, — insonderheit in der ungezwungenen landläufigen Redeweise, in den modernen gläubigen Predigten, Erbauungsschriften, Traktaten u. s. w. — darauf hat das obige Gesprächsbeispiel vorläufig leise hindeuten sollen. Wir führen in guter Absicht keine andern Exempel dieser Art mehr an. Wer die Augen und Ohren auf-

thun will — falls er dafür welche hat — kann sie, wo er geht und steht, in der bezeichneten Richtung zu Hunderten greifen.

Oben ist schon nebenbei darauf aufmerksam gemacht worden, daß die katholische Kirche in der gemeinen Erbauungspraxis sich von der angedeuteten Krankheit viel freier erhalten hat, als die evangelische in der ihrigen. Der Grund liegt auf der Hand. Ihre Richtung auf das Sinnliche hat sie vor den Abstraktionsgöttern ziemlich bewahrt. Darum ist sie aber vom Götzendienst nicht frei geblieben (Messe, Muttergottes u. s. w.). Das Sinnliche ist eben nicht das allein und wahrhaft Lebendige. Hier hilft und heilet weder Kraut noch Pflaster, sondern dein Wort, o Herr, welches alles heilet — sagt die apokryphische Weisheit.

Wenden wir uns jetzt eingehender zu einem andern Ausläufer jener „bittern Wurzel" der Abstraktionssucht und Lebensflucht — die sich in die geordnete Gemeinde und sonderlich in die geordnete Jugend-Unterweisung hineingewuchert hat.

Was ist das erste Objektive und Konkrete in der volksmäßigen christlichen Heilslehre? Unwidersprechlich ist es dies: Der lebendige Gott in seinen Heilsthaten. Welche sind das? Es sind „die großen Thaten Gottes", die er gethan hat; es ist die Geschichte, die der Herr gemacht und durch seine Knechte uns hat erzählen lassen; es ist die Geschichte des Herrn mit seinem Volke Israel, die Geschichte des im Fleisch geoffenbarten Herrn selber unter Israel und die Geschichte seiner Missionare aus Israel. Da ist keine Abstraktion, keine bloße „Lehre" von „Gesetzen" und „Kräften". Da lebt es und webt es von leibhaftigen Personen in himmlischer und irdischer Gestalt: im Vordergrund und in der Mitte, als die Seele des Ganzen, der Gott der Herr selber mit „seinem heiligen Arm"; um ihn die Menschenkinder, gefallen, sündigend, wiederaufstehend durch unsichtbare Kraft, dankend und singend ihren Heiland preisend, — dort andere dem himmlischen Freunde den Rücken kehrend, ihn verleugnend, frevelnd — dann den ausgereckten Stab Wehe über die Frevler, und dort wieder den guten Hirten sich niederbeugend über die Gedemütigten und Zerschlagenen, wie ein Vater sich über seine Kinder erbarmt, und tröstend, wie einen seine Mutter tröstet.

Das ist Geschichte, Gottes Weltgeschichte. Sie ist die Heilsgeschichte der Menschen und diese Heilsgeschichte ist die Heilslehre für die Menschen, für alle Menschen aller Zeiten, für Große und Kleine, Gebildete und Ungebildete.

Wer nun predigen, evangelisieren, lehren will, hat zunächst und vor allem nichts anderes zu verkündigen als die großen Thaten Gottes; nicht

seine Gedanken darüber, nicht Glossen dazu, nicht Abstraktionen wie „Gesetz" und „Evangelium". Er hat **nicht** zu lehren von einzelnen Gnaden-„**Kräften**" als **einzelnen**, wie Taufgnade, Abendmahl, Wort, Geist, Absolution, Handauflegung, Rechtfertigung, Heiligung u. s. w.; nicht von Glaubens-„Gesetzen" als einem neuen Ersatz für die „Gesetze" der toten Werke, wie Buße so und so, Glaube so und so, hie Rechtfertigung, hie Heiligung u. s. w.: **sondern das alles, alles ohne Ausnahme, wie es konkret (leibhaftig) zusammengefaßt ist und zusammensteht in dem einen Heiland und Haupt und sich anschaulich, kindlich-faßbar dargelebt hat in seiner Geschichte unter Israel und bis zu unsern Tagen.**

Melanchthon-Schulfeier

zu seinem vierhundertjährigen Geburtstage am 16. Februar 1897.

Gesang: Wach auf, du Geist der ersten Zeugen. 1. 2. u. 5. Str.

Gebet in Psalmworten: „Kommt herzu! Laßt uns dem Herrn frohlocken! Lasset uns mit Danken vor sein Angesicht kommen und mit Psalmen ihm jauchzen. Denn der Herr ist ein großer Gott (95, 1. 2. 3). Gelobet sei sein herrlicher Name ewiglich, und alle Lande müssen seiner Ehre voll werden (72, 18. 19). Ich will meinen Mund aufthun und alte Geschichten aussprechen, die wir gehöret haben und wissen und unsere Väter uns erzählet haben (78, 2. 3). Ich gedenke an die vorigen Zeiten, ich rede von allen deinen Thaten und sage von den Werken deiner Hände (143, 5). Unsere Väter hoffeten auf dich, und da sie hofften, halfest du ihnen aus (22, 5). Gott, wir haben es mit unseren Ohren gehöret, unsere Väter haben es uns erzählet, was du gethan hast zu ihren Zeiten vor alters (44, 2) Man siehet Gott, wie du einherziehest im Heiligtum (68, 25). Denn du bist Gott in deiner heiligen Wohnung (68, 6). Du gabst einen gnädigen Regen, und dein Erbe, das dürre war, erquicktest du (68, 10). Denn der Herr gab das Wort mit großen Scharen Evangelisten (68, 12). Gott gürtet sie mit Kraft (18, 33). Er lehret ihre Hand streiten (18, 35). Gott ist unsere Zuversicht und Stärke. Darum fürchten wir uns nicht (46, 2. 3). Der Herr Zebaoth ist mit uns; der Gott Jakobs ist unser Schutz (46, 8). Darum soll die Stadt Gottes fein lustig bleiben mit ihren Brünnlein, da die heiligen Wohnungen des Höchsten sind (46, 5). Aus Zion bricht an der schöne Glanz Gottes (50, 2). Die Stimme des Herrn gehet mit Macht; die Stimme des Herrn gehet herrlich (29, 4). Der Herr ist Gott, der uns erleuchtet (118, 27). Er sandte sein Wort und machte sie gesund (107, 20). Amen!"

Lehrer: L. K.! Heute begeht die evangelische Christenheit die 400jährige Geburtstagsfeier von Magister Philipp Melanchthon; denn die heilige Schrift sagt: Gedenket eurer Lehrer!

Zu Anfang unserer Feier haben wir gesungen: Wach auf, du Geist der ersten Zeugen. An welche Männer denkt der Dichter, wenn er von den **ersten Zeugen** spricht? (Apostel.) Als was bezeichnet er sie auch noch? (Treue Wächter.) Womit vergleicht er die Kirche, wenn er singt: Die auf der Mauer u. s. w.? (Burg auf Felsen erbaut.) Dies feste Schloß ist von Feinden bedroht. Wer waren die Feinde der christlichen Kirche zur Zeit der Apostel? (Juden, Heiden.) Welches war die Waffe in diesem geistlichen Kampf? (Gottes Wort.)

Wer waren die hervorragenden Führer in diesem geistlichen Kampf? (Apostel, besonders Paulus.) Wofür kämpften sie? (Ehre Gottes und die Wahrheit der Lehre Jesu Christi.) Darum nennt sich Paulus ein „Streiter Christi".

Wir können aber bei dem vorhin gesungenen Liede auch an die Männer der Reformation denken. Auch sie waren treue Wächter und Zeugen der Wahrheit. Wer waren diese Männer? (Dr. M. Luther, Melanchthon, Zwingli, Calvin.) Wie hieß die christliche Kirche damals? (Katholische oder Papstkirche.) Warum? Sie war nicht mehr erbaut auf dem Grunde, da Jesus Christus der Eckstein ist. In ihr gingen allerlei Irrtümer und Menschensatzungen im Schwange: Ablaß, Werkgerechtigkeit, Heiligenverehrung, Reliquiendienst, Fasten u. s. w. Das Traurigste von allem war, daß die Bibel, das teure Gotteswort, in Vergessenheit gekommen war. „Gottes Wort war teuer im Lande" wie zur Zeit Elis. Es fehlte also die Rüstkammer der geistlichen Waffen in diesem geistlichen Streit. Die Zeit der Reformation forderte also ein Doppeltes von den treuen Wächtern der Kirche: erstlich ein kräftiges Zeugnis wider die Irrtümer und Menschensatzungen, und zweitens, daß sie Gottes Wort wieder auf den Leuchter stellten. Es bedurfte also Männer von besonderem Mut und hervorragender Geisteskraft. Solche Männer waren unsere Reformatoren. Der erste auf dem Plane und größte von allen ist Dr. M. Luther. Ihn nennen wir kurzweg „den deutschen Reformator". Aber er sollte in diesem schwierigen Werk nicht allein stehen. Darum stellte ihm Gott tüchtige Männer als Freunde und Gehilfen zur Seite.[1]) Und der beste, treuste und größte unter diesen war der Mann, dessen 400jährigen Geburtstag wir heute feiern — Magister Philipp Melanchthon.

Wie notwendig eine Reformation der Kirche war, erkennen wir aus einem Liede Luthers, in welchem er den Zustand der katholischen Kirche vor der Reformation schildert.

Deklamation:

1. **Kind:** Ach Gott, vom Himmel sieh darein, und laß dich des erbarmen!
Wie wenig sind der Heilgen dein, verlassen sind wir Armen.
Dein Wort man läßt nicht haben wahr, der Glaub ist auch verloschen gar
Bei allen Menschenkindern.
Sie lehren eitel falsche List, was eigen Witz erfindet;
Ihr Herz nicht eines Sinnes ist, in Gottes Wort gegründet.
Der wählet dies, der andre das, sie trennen uns ohn alle Maß,
Und gleißen schön von außen.

2. **Kind:** Darum spricht Gott: ich muß auf sein, die Armen sind verstöret:
Ihr Seufzen dringt zu mir herein, ich hab ihr Klag erhöret.
Mein heilsam Wort soll auf den Plan, getrost und frisch sie greifen an
Und sein die Kraft der Armen!

Gesang: Ach bleib bei uns, Herr Jesu Christ. 1. 3. 6. u. 7.

Lehrer: Wir wollen nun zuerst hören, wie Gott der Herr den Philipp Melanchthon zum Mithelfer am Reformationswerk **vorbereitet** hat.

Melanchthon ist nicht wie Luther ein Nord-, sondern ein Süddeutscher. Seine Heimat ist das schöne badische Ländchen. Wir merken uns aus seiner Vorbereitungs- oder Jugend- und Lernzeit folgende drei Städte Badens: Bretten — Pforzheim — Heidelberg — und Tübingen. (Karte!) Bretten ist Melanchthons

[1]) Moses Gehilfe war Aaron; Davids Trost sein Freund Jonathan; Jesus sandte seine Jünger zu zweien; Petrus und Johannes, Paulus und Silas wirkten zusammen.

Geburtsort. Während gegenwärtig dieses Städtlein 5000 Einwohner zählt, war es damals nur von 300 Bürgerfamilien bewohnt. Seine Bewohner waren einfache aber wohlhabende „Ackerbürger" und gut kirchlich gesinnt. Den Marktplatz dieses freundlichen Städtleins zierte ein schöner Laufbrunnen, und gegenüber von diesem stand das Eltern- und Geburtshaus Melanchthons. (Bild zeigen!) Das „Melanchthonhaus" kennt heutzutage jedes Kind von Bretten. Außerdem werden die Besucher durch zwei Tafeln belehrt, daß auf diesem Fleckchen Erde am 16. Februar 1497 der berühmte Magister Philipp Melanchthon geboren wurde. Ihr fragt mit Recht: Wer waren denn seine Eltern? Der Vater hieß Georg Schwarzerd; er wurde aber nur „der Schlosser von Heidelberg" genannt. Er war nämlich ein kunstfertiger Waffenschmied und stammte aus Heidelberg. Seine Schmiedekunst war so berühmt, daß nicht nur seine Landesfürsten, sondern sogar Kaiser Max von ihm eine Eisenrüstung begehrte. Beide Eltern waren fromme Leute. So z. B. stand der Vater jede Nacht um zwölf Uhr von seinem Lager auf und verrichtete knieend sein Mitternachtsgebet. Dieser gottesfürchtige Sinn der Eltern, verbunden mit häufigen Kirchgängen, hatte auf den stillen und sinnigen Knaben Philipp schon früh einen tiefen Eindruck gemacht. Wie sehr der kirchliche Gottesdienst seinen Geist und seine Phantasie beschäftigte, geht aus seinem Spiel hervor. Der kleine „Lipps" spielte nämlich am liebsten „Kirche". In einer oberen Kammer hatte er sich einen kleinen Altar gebaut und diesen mit allerlei Schmuck behangen. An ihm las er andächtig, wie ein Priester, die Messe, sang und betete. Seine Zuhörer waren die jüngeren Geschwister, oft auch die Mutter und Mägde. Letztere mußten aber jedesmal, wie in der Kirche, auch hier ihr Opfergeld bezahlen. — Beizeiten krümmt sich, was ein Häkchen werden will. — Unser kleiner Philipp war lebhaften Geistes und sehr lerndurstig. Nun war es aber mit der Schule zu Bretten schlecht bestellt; auch litt der Dorfschulmeister gerade an einer ansteckenden Krankheit. Deshalb erhielt der siebenjährige Philipp mit einem Altersgenossen einen Hauslehrer. Diesen hat er drei Jahre gehabt und tüchtig dabei gelernt. Denn der Lehrer war treu und Philipp begabt, eifrig und lernlustig. Diesen ersten Lehrer liebte Melanchthon wie seinen Vater und blieb ihm dankbar bis in sein Alter. Besonders eine Mahnung dieses Lehrers hat er nie vergessen: „Seid vorsichtig und gebt gerne nach!"

Als Philipp zehn Jahre alt war, traf ihn ein harter Schlag. Sein Vater und Großvater starben kurz nacheinander. Dadurch waren zwei Frauen — Mutter und Tochter — zu Witwen geworden. Beide wohnten Thür an Thür. Nun wurde bald alles anders in dem Doppelhaus am Marktplatz zu Bretten. Die Großmutter Philipps entschloß sich, wieder in ihre Vaterstadt Pforzheim zu ziehen, und außer ihrem Sohne auch die beiden Enkelkinder Philipp und Georg Schwarzerd mitzunehmen. In Pforzheim gab es nämlich eine berühmte Schule, die ein treuer und gelehrter Rektor leitete. Damit nun die Buben Gelegenheit hätten, etwas Gründliches zu lernen, gab die Mutter es zu, daß ihre beiden Jungen mit nach Pforzheim zögen. Sie selbst blieb mit ihren drei Töchtern in Bretten zurück. — Auch in der neuen Schule wurde das Lernen eifrig und mit Lust fortgesetzt. Der kleine Philipp machte seinem Lehrer die größte Freude. Immer deutlicher traten die großen Geistesanlagen dieses seltenen Schülers zu Tage. Außer in der lateinischen Sprache wurde er auch im Griechischen unterrichtet. Er machte in der Erlernung dieser sehr schwierigen Sprache solche Fort-

schritte, daß er von seinen Mitschülern nur „der Grieche" genannt wurde. Hier war es auch, wo er zuerst „Melanchthon" genannt wurde. Das kam so. Von Zeit zu Zeit besuchte ihn sein Großonkel (Bruder seiner Großmutter) Reuchlin. Der war ein Meister in der griechischen Sprache und freute sich natürlich sehr über die Fortschritte seines Großneffen. Um ihn aufzumuntern, schenkte er ihm Bücher und einmal sogar im Scherz einen kleinen roten Doktorhut. Ein anderes Mal meinte Reuchlin, ein so gelehrter Knabe dürfe nicht länger den ungelehrten deutschen Namen „Schwarzerd" führen, sondern müsse einen wohlklingenden griechischen Namen tragen. Deshalb übertrug Reuchlin das deutsche Wort Schwarzerd in das griechische „Melanchthon". Diesen Namen hat er von da an behalten.[1])

Nach zweijährigem Aufenthalt in Pforzheim bezog er als zwölfjähriger Knabe schon die Hochschule oder Universität. Er wurde Student in Heidelberg. Heutzutage gehen die Schüler höherer Lehranstalten erst mit neunzehn oder zwanzig Jahren auf die Universität. Nun muß man freilich bedenken, daß in jener Zeit vieles erst auf der Hochschule gelernt wurde, was gegenwärtig in den mittleren und oberen Klassen des Gymnasiums gelehrt wird. Immerhin fiel Melanchthon, dieser knabenhafte Student, durch seine große Jugend allgemein auf. In der schönen Neckarstadt gefiel es dem Studenten Melanchthon einerseits ganz wohl, weil er hier die schönen Wälder der umliegenden Berge mit einem Buch durchstreifen oder ungestört und sinnend an dem Flußufer auf und ab wandeln konnte. Aber die Lust zum Lernen wurde hier nicht ganz befriedigt. In Heidelberg war damals nicht viel zu lernen. Die Universitätslehrer füllten die Zeit mit leerem Wortgezänk und die Studenten mit Straßenprügeleien aus. An den letzteren beteiligte sich Melanchthon natürlich nicht. Er liebte die Stille und Zurückgezogenheit und studierte mit einigen gleichgesinnten Freunden, was er von den Professoren nicht lernte. Mit größtem Eifer lag er auch hier dem Studium der griechischen Sprache ob, obwohl gerade damals die Erlernung dieser Sprache von den unwissenden Mönchen und Priestern als unchristlich und gottlos bezeichnet wurde. Außerdem beschäftigte sich sein großer und lebhafter Geist mit allen übrigen Zweigen des menschlichen Wissens. Nach zwei Jahren machte er sein Examen und erhielt als Vierzehnjähriger den ersten Gelehrtengrad („Baccalaureus"). Er durfte Schüler oder Studenten in seiner Wohnung unterrichten. Nun strebte er erst recht weiter. Zu dem Ende verließ er Heidelberg und siedelte (1512) nach Tübingen über.

Hier hat er sechs Jahre gelebt. Unter den Lehrern und Studierenden dieser Universität fand Melanchthon sehr gelehrte und strebsame Leute. Mit ihnen machte er Freundschaft und nun begann ein fröhliches und fleißiges und gründliches Arbeiten. Er studierte nicht bloß Sprachen, sondern auch Rechenkunst, die Natur-, Arznei- und Sternkunde und Rechtswissenschaft — kurz alles, was auf der Hochschule gelehrt wurde.[2]) Ein besonderes Bedürfnis war ihm das Studium der Gottesgelehrtheit. Sie galt als „die Königin aller Wissenschaften". Von den Universitätslehrern konnte er darin freilich wenig lernen.

---

[1]) Es war damals Sitte, daß gelehrte Leute ihren deutschen Namen ins Lateinische oder Griechische übersetzten. Wer Bauer hieß, nannte sich „Agrikola", und wer Schmidt hieß „Faber", Neumann „Neander" rc.

[2]) v. Raumer sagt: „Sein Studium war durchaus universell, und gerade durch diese Universalität, der er durch große Gaben gewachsen war, eignete er sich zum Praeceptor Germaniae." (I, 150.)

Ein Professor z. B. malte die Verwandlung von Brot und Wein in Leib und Blut Christi, wie sie die katholische Kirche lehrt, mit Kreidefiguren an die schwarze Tafel. Melanchthon mußte lächeln über solche Thorheiten. Er hatte aus den frommen Erbauungsbüchern eines ernsten Straßburger Predigers (Geiler v. Kaisersberg † 1510) bereits Besseres kennen gelernt. Ganz besonders gefördert wurde er aber in dieser Zeit durch ein kostbares Geschenk seines Großonkels Reuchlin. Dieser überreichte ihm nämlich einst eine lateinische Bibel (Vulgata) mit den Worten: „Nimm hin dies Buch! Es sei dein Führer und Freund! Laß es nicht von dir daheim und draußen!" Mit diesem Buche hatte Melanchthon den Brunnen des lebendigen Wassers gefunden. Nun konnte er täglich und stündlich trinken und seinen Durst löschen. Dies Buch trug er stets bei sich. Auf Spaziergängen, ja sogar in der Kirche las er darin. Auf diese Weise wurde ihm der biblische Text ganz geläufig. — In einem Alter von siebzehn Jahren machte er hier seine Prüfung als Magister, d. h. Universitätslehrer (Professor). Nun durfte er in seiner Studentenherberge („Burse") Vorlesungen halten. Das that er mit großem Eifer. Aber auf die Dauer befriedigte ihn sein Aufenthalt in Tübingen nicht. Er sehnte sich fort „aus der Wüste der Wortweisheit". Und wunderbar! Gerade in diese Zeit der Sehnsucht nach einem besseren Ackerfelde kam wie eine Stimme vom Himmel seine Berufung nach Wittenberg, wo Luther ein Jahr vorher (1517) durch seine 95 Sätze wider den Ablaß ein großes Feuer in der Christenheit angezündet hatte.

Gesang: Bis hieher hat mich Gott gebracht. 1. 2. 3.

Deklamation:

Ein kühner Held ist auferstanden in Sachsen vor vierhundert Jahr,
Als unsere Kirche in den Banden des Irrtums tief befangen war,
Weil Menschensatzung die Gewissen statt Gottes heilgem Wort regiert —
Die Fessel hat ein Mönch zerrissen und uns zur Freiheit hingeführt.
Dies Heil in Christo, selbst errungen im heißen Kampfe bis aufs Blut,
Bezeugt der Mönch mit Engelszungen zu Wittenberg im Doktorhut.
Mag frech des Papstes Mietling sagen: Vergebung wird erlangt durch Geld,
Von Luthers Wort flieht er geschlagen: der Glaub allein besiegt die Welt.
So zeugt und streitet unverdrossen der Gottesmann mit heilger Glut.
Des Volkes Herz ist ihm erschlossen, die Zagenden belebt sein Mut.
Und mächtig dringen Glaubenslieder aus seiner Brust und Bußgesang,
Jahrhunderte sie hallen wieder bis heut von seiner Harfe Klang.

Lehrer: Wir haben bisher gehört, wie Gott der Herr den Magister Philipp Melanchthon zu seinem Werkzeug vorgebildet hat. Er hatte ihm gottesfürchtige Eltern und treue Lehrer gegeben, und dafür gesorgt, daß er besonders die Ursprachen der heiligen Schrift gründlich erlernt hatte. Endlich war Melanchthon vor Irrwegen bewahrt und schon früh an die Quelle der ewigen Wahrheit geführt worden. Nun stellte ihn Gott an seinen Platz und **berief ihn nach Wittenberg.**

Der Name Wittenberg ist uns bereits aus Luthers Leben bekannt. Wittenberg hatte damals eine Hochschule und war Residenz. Trotzdem darf man sich darunter keine große und herrliche Stadt vorstellen. Sie war vielmehr damals einem alten Dorfe ähnlicher als einer Stadt. Die Häuslein waren aus Holz, niedrig und häßlich. Schloß und Schloßkirche ragten weit über die ärmlichen Holzbauten empor. Ihren Namen leitet man von den weißen Sandhügeln um die Stadt her ab. Wittenberg = Weißenberg. Kurfürst Friedrich der Weise hatte hier eine Hochschule gegründet. Luther war bereits als Lehrer der Gottes-

gelehrtheit an ihr thätig. Es wurde nun ein Lehrer für die griechische Sprache gesucht. Der Kurfürst fragte Reuchlin um Rat. Dieser schlug seinen „gesippeten (blutsverwandten) Freund" Melanchthon vor, weil er „keinen wisse, der in der griechischen Sprache diesem überlegen sei." Melanchthon selbst munterte er mit den Worten, die der Herr zu Abraham gesprochen hatte („Gehe aus deinem Vaterlande") auf, die Berufung anzunehmen. Melanchthon war bereit und sagte: „Des Herrn Wille geschehe!" Ebensowenig wie das unscheinbare Elbstädtlein und das geringe Gehalt (etwa 150 bis 200 M. jährlich) konnte auch die äußere Erscheinung des neuen Professors große Hoffnungen erwecken. Melanchthon machte, obwohl einundzwanzig Jahre alt, doch den Eindruck eines achtzehnjährigen Jünglings; ja man hätte ihn für einen Knaben halten können. Er war ein schmales, dürres, schwächliches Männlein. Eine Schulter hielt er etwas höher als die andere. Sein Auftreten war schüchtern. Nur eins war groß und schön an ihm. Das war die hochgewölbte Stirn mit den darunter liegenden großen, blauen und lebhaften Augen. An dieser Stirn und diesen Augen merkte jeder bald, daß hinter dieser Außenseite ein großer, klarer und tiefer Geist wohnte.

Mit großer Erwartung sah man in Wittenberg dem Auftreten dieses neuen Universitätslehrers entgegen. Im August 1518 eröffnete er seine erste Vorlesung. Der Hörsal war überfüllt. Alle Professoren und Studenten waren erschienen. Kopf drängte sich an Kopf. Da bestieg der junge Professor den Lehrstuhl. Es wurde totenstill im Saal. Aller Augen waren auf ihn gerichtet. Viele sahen einander enttäuscht an. Aber das dauerte nicht lange. Melanchthon begann etwas schüchtern. Bald aber wurde die Stimme lauter. Immer lebhafter sprühten die Gedanken und immer lieblicher floß die Rede. Seine Augen leuchteten. Man vergaß ganz das unscheinbare Äußere. Atemlos lauschten alle bis zum Schluß. Die Rede hatte einen gewaltigen Eindruck gemacht. Alle beglückwünschten ihren neuen Professor und hießen ihn herzlich willkommen. Dr. M. Luther schloß sich, obwohl vierzehn Jahre älter, mit aller Treue seines Herzens an den außerordentlich gelehrten Jüngling an und erkannte bald in ihm einen von Gott ihm gegebenen Gehilfen. Er sagte von ihm: „Sehet zu, daß ihr nicht seine Person und seine Jugend gering schätzt. Er ist ein Mann, der jeder Auszeichnung wert ist." — Melanchthon hatte alle Erwartungen übertroffen. Nun strömten bald aus ganz Deutschland junge, lernbegierige Leute nach Wittenberg, um Luther und Melanchthon zu hören und von ihnen zu lernen. Die Zahl der Studierenden wuchs „wie ein überströmendes Wasser" und stieg von zweihundert bis auf zweitausend. Wittenberg vermochte schier nicht alle zu beherbergen. Wittenberg wurde die berühmteste Universität der Welt, und Magister Philipp Melanchthon „der Lehrer Deutschlands" (Praeceptor Germaniae). In ihm hatte Gott den Mann nach Wittenberg geführt, der Luthers bedeutendster Mithelfer an dem Werke der Reformation sein sollte, und der es ihm erst möglich machte, seine große Lebensaufgabe ganz zu verwirklichen.

Deklamation: Philipp Melanchthon.

1. Kind: Wie heißt mir gleich das Männlein noch, das neben Luther saß,
Des Rats der Held so häufig pflog und sich so gern bemaß?
Wie leuchtete sein Angesicht! wie klang so mild sein Wort!
Wie scheuchte seines Geistes Licht die kalten Nebel fort!
Drum sah der Eck ihn gar nicht gern, und schnaubt so barsch ihn an,
Wann durch die Schale auf den Kern die klaren Augen sahn,

Wann von der Sprache tiefem Sinn er sanft den Schleier hob,
Der Wissenschaften Königin draus neuen Purpur wob.
Drum rief ihm Eck so frech und stolz: „Laß du mich sein in Ruh,
Und schnitz du dein grammatisch Holz den jungen Buben zu!"
Hinwieder streichelt er ihn süß, mit Loben ihn zu fahn;
Wer weiß auch, was er ihm verhieß, würd' er sein Nebenmann!

2. **Kind:** Ei nun! das ist Melanchthon, dies Männlein jung und zart;
Den feiern alle Meister schon, sproßt ihm auch kaum der Bart;
Der ist in Hellas' Zauberwelt wie an der Elb' zu Haus;
Und seiner Fackel Schein erhellt der alten Heiden Graus.
Und was er sah und was er hört, das teilt er freundlich mit;
Von ihren Götzen unbethört, fehlt er um keinen Schritt.
Zu Nutz der lieben Christenheit beut seine Schätz' er dar,
Und seinen Reichtum wird die Zeit noch machen offenbar.
Der Reuchlin, Freund, das ist sein Ohm, der jenen Pfefferkorn
Zerstampft', als der vom Kölner Dom so gräßlich stieß ins Horn.
Der war sein Lehrer, seinen Geist hat er ihm eingehaucht,
Und ihn mit Wissenschaft gespeist, in Wahrheitsglut getaucht.

3. **Kind:** O Heil uns, daß nach Wittenberg ihn nun der Kurfürst rief,
Zu brechen der Verdummung Pferch, zu wecken, da man schlief!
Er ist des Luthers rechte Hand; der ehrt ihn fromm und find't,
Daß, wie er meint, in dem Verstand gar viele Luther sind.
O stärk ihn Gott, der ihn uns gab, ihn, Deutschlands Stolz und Ruhm,
Verbind ihn Luthern bis ans Grab zu keuschem Rittertum!
Erheb dich mächtig, Glanz vom Herrn! Wir segnen deinen Tag!
Nun ist das Heil uns nicht mehr fern, gelöst der Kirche Schmach!

Gesang: Ich schau nach jenen Bergen gern. 1. 2. 3. Oder: Ich hebe meine Augen auf (von Mendelssohn-Bartholdy).

Lehrer: Als Melanchthon nach Wittenberg kam, hatte Luther bereits die erste große That gethan. Ein Kampf der Geister hatte begonnen, in dem Luther **geistgewaltiger Mitstreiter** bedurfte, wenn er nicht mutlos werden oder unterliegen sollte. Da kam Melanchthon nach Wittenberg. Er war ein Liebhaber der Wahrheit und wurde bald ein aufrichtiger Verehrer Luthers. Ja, schon im folgenden Jahre (1519) finden wir ihn an der Seite des gewaltigen Führers als Freund und Mitkämpfer. In Leipzig sollte nämlich ein Wortkampf (Disputation) zwischen dem kampflustigen und gelehrten Dr. Eck einerseits und den DD. Karlstadt und Luther andrerseits stattfinden. Ersterer wollte die päpstliche Herrschaft gegen die Wittenberger Kirchenlehrer verteidigen. Diese Redeschlacht fand in dem großen Saale der herzoglichen Burg statt. Der Herzog und viele Gelehrten waren zugegen. Sie dauerte vierzehn Tage. Melanchthon nahm zwar nicht teil an dem Wortgefecht; aber er half den Kämpfern in der Herberge sich vorbereiten und saß während der Disputation ganz in ihrer Nähe, so daß er ihnen schlagende Beweise und manche treffende Widerlegung zuflüstern konnte. Sein scharfer Verstand war gleichsam der Köcher, aus dem Luther die Pfeile holte, welche er auf seine hitzigen Gegner abschoß. Einmal rief Eck dem „kleinen Griechen" zornig zu: „Schweig, Philipp, kümmere dich um deine Studien und störe mich nicht!" — Eck wurde besiegt, wenn er es auch nicht zugeben wollte.

Luther hielt von da an seinen Freund Melanchthon besonders wert. Er sagte von ihm: „Nichts halte ich in meinem Lehramt für wichtiger, als daß ich diesen Freund als Mitkämpfer habe." Und Melanchthon versenkte sich immer tiefer in die heilige Schrift und die Kirchenväter. Dadurch wurde er immer besser ausgerüstet ein Verteidiger Luthers und des Evangeliums zu sein.

Bei der schwächlichen Körperbeschaffenheit Melanchthons war aber zu befürchten, daß er bald krank geworden wäre. Deshalb lag Luther sehr daran, daß er heirate. Er half ihm auch zu einer treuen Lebensgefährtin (1520), die ihn zeit ihres Lebens treulich pflegte und für ihn sorgte.

Wie gut es gewesen, Melanchthon ein trautes Heim zu besorgen, zeigte sich bald. Luther wurde 1521 auf den Reichstag nach Worms gerufen. Und er ging. Diese Reise glich einem Gang zur Schlacht. Wie gern hätte ihn Melanchthon begleitet. Aber das gab Luther nicht zu. Melanchthon mußte ihn während seiner Abwesenheit in Wittenberg vertreten. — Wie angst wurde ihm, als Luther plötzlich verschwunden war. Man hielt ihn für tot. Aber ein heimlich Brieflein brachte Melanchthon bald die fröhliche Kunde, daß ihn Gott auf der Wartburg verborgen habe. Als nun die Bilderstürmer und Schwarmgeister das angefangene Werk sehr bedrohten, da mußte Melanchthon ins Vordertreffen. Er that, was er konnte, um die Ordnung aufrecht zu erhalten. Er kämpfte in Wort und Schrift. Aber der Feinde waren zuviel. Sie bedrängten ihn hart. Melanchthon wandte sich mit einem Notschrei an Luther. Da hielt es diesen nicht länger auf seinem „Patmos". Plötzlich erschien er in Wittenberg und predigte acht Tage mit so hinreißender Gewalt, daß Ruhe und Ordnung wiederkehrten.

Den größten Dienst aber hat Melanchthon seinem Freunde und der evangelischen Kirche durch die Abfassung der „Augsburgischen Konfession" geleistet. Damit hat es folgende Bewandtnis. Kaiser Karl V. hatte die Absicht, auf einem Reichstage zu Augsburg den Zwiespalt zwischen den Katholischen und Evangelischen zu versöhnen, d. h. den Lutherischen (Protestanten) sollte ein für allemal das Predigen verboten und die Ketzer ausgerottet werden. Die evangelischen Fürsten erschienen alle. Luther war noch in Acht und Bann und durfte deshalb nicht erscheinen. Er schickte Magister Philipp Melanchthon zu seinem Vertreter. Luther selbst reiste nur bis Koburg mit, von wo er in unablässigem brieflichen Verkehr mit Melanchthon blieb. Dieser stand also hier an der Spitze der Lutherischen und sollte das Evangelium vor dem Kaiser und den Päpstlichen verteidigen. Was that Melanchthon? Er verfaßte eine Schrift, in welcher er klar, bestimmt und ruhig die Lehre Luthers von der Sünde, dem Erlöser, den Sakramenten verteidigte, und nachwies, daß der Herr Christus nicht anders gelehrt habe, daß aber weder Ablaß noch Werkdienst, weder Ohrenbeichte, Heiligenverehrung noch die Messe der katholischen Kirche in der heiligen Schrift begründet seien. Diese Verteidigungsschrift heißt, weil sie das Bekenntnis der Lutherischen enthielt, Konfession. Sie war in lateinischer und deutscher Sprache abgefaßt. Die Evangelischen wollten, daß diese Schrift dem Reichstage vorgelesen würde.

Der Kaiser zog am Tage vor Fronleichnam unter großem Gepränge in Augsburg ein. Schon bei diesem Einzuge erregten die evangelischen Fürsten des Kaisers Zorn. Als nämlich der päpstliche Gesandte den Segen austeilte, knieten alle nieder. Nur die evangelischen Fürsten blieben hochaufgerichtet stehen. Diesmal wollte ihnen der Kaiser verzeihen; aber für den folgenden Tag verlangte er, daß sie an der Fronleichnamsprozession teilnehmen sollten. — Das Verhalten der evangelischen Fürsten an diesem Tage soll uns ein Gedicht erzählen.

Deklamation: Die Fronleichnamsfeier in Augsburg. 1530.

1. **Kind:** „Der Kaiser hat's geboten; wer wagt's zu widerstehn?
Ihr sollt mit Euerm Glanze des „Herren Leib“ erhöhn.
Der Kaiser will sich beugen in Demut vor dem Herrn,
Der alle Welt erlöset! — Ihr folget ihm nicht gern?“
Also des Reiches Marschall, der nochmals sie entbot,
Zu ehren fromme Sitte, der Majestät Gebot:
„Und mögt Ihr doch Euch weigern, so seht Ihr selber zu!
Ich fürcht', es wird Euch reuen, und stören „Eure Ruh'.“

2. **Kind:** Da hub Johann, der Kurfürst, ernstlich zu reden an:
„Was kümmert seine Ruhe den glaubensfesten Mann?
Meint Ihr, der Ruh zu pflegen, fäht Ihr uns hier vereint?
Wir wollen froh bekennen das Licht, das klar uns scheint!“
Und dann Philipp, der Landgraf: „Und gingt Ihr Alle hin,
Dem Kaiser dien' ich gerne; doch größeren Gewinn
Eracht ich Gott zu dienen, und der spricht ernst zu mir:
Du sollst nicht andre Götter anbeten außer mir!“

1. **Kind:** „„Das sagt Ihr selbst dem Kaiser! Ich aber rate fein,
Besinnt Euch, edle Herren, und laßt das Trotzen sein!
Ich hab' mein Amt vollzogen; thut Ihr, was Euch bedünkt!
Ihr bietet eine Fehde, die schwerlich Euch gelingt.““

3. **Kind:** Da fordert Karl die Fürsten. Auf seinem Angesicht
Der Seele finstres Zürnen in starken Zügen spricht:
„Ihr wolltet nicht gehorchen? Ihr wolltet dieses Schwert
Mir heute schon entwinden, zerbrechen unverwehrt?“

4. **Kind:** Und nun in Aller Namen tritt Markgraf Georg vor,
Der fromme Fürst zu Anspach: „Herr, leiht ein gnädig Ohr
Uns, Euern treuen Dienern, die nunmehr sich erkühnt,
Gehorsam zu versagen, wo jeder gern Euch dient!
Nie haben wir gefehlt der Pflicht, und werdens nie;
Wo Euer Wort gebietet, da stehn wir spät und früh.
Gebietet, und wir folgen zu Eurer Krone Schutz
Ins blutigste Getümmel, zu aller Feinde Trutz!
Doch eines, hehrer Kaiser, das weist Ihr selbst zurück:
Die Freiheit der Gewissen, des Menschen höchstes Glück,
Die wollt Ihr uns nicht rauben! Des Leibes habt Ihr Macht,
Doch stoßet unsre Seelen nicht in der Sünden Nacht!
Die Hostie zu verehren, ist wider Gottes Ehr';
Des sind wir überzeuget aus Christi reiner Lehr'.
Den sollten wir verleugnen, der uns mit Blut erkauft?
Wir würden, Herr, viel lieber mit eignem Blut getauft!
Eh' ich die Knie beuge vor purem Menschenfund,
Eh'r geb' ich Land und Leute, mein Leben hin zur Stund'!
Hier, Herr, hier ist mein Nacken! Hau ab mein schuldig Haupt!
So ward mir nur mein Leben, mein Glaube nicht geraubt!“

3. **Kind:** Und sinnend saß der Kaiser; dann lächelt sanft sein Blick:
„Nicht Kopf ab, lieber Fürste! Nehmt dieses Wort zurück!
Geht denn, und setzt mir nieder, was Euch dies Wort entrang!
Bis da sei Euch geschenket der saure Gottesgang!“

Lehrer: Der Kaiser hatte also den Protestanten erlaubt, ihr Glaubensbekenntnis übergeben zu dürfen. Anfangs wollte er es nur schriftlich annehmen. Dann wäre die ganze Sache „in der Stille und Enge“ abgemacht worden. Aber die evangelischen Fürsten drangen darauf, daß es in öffentlicher Reichsversammlung verlesen würde. Sie wollten laut und freudig ihren evangelischen Glauben bekennen. Der Kaiser gab nach. Am 25. Juni war der Saal dicht gedrängt voll Zuhörer und vor den offenen Fenstern stand Kopf an Kopf eine dichtgedrängte Volksmenge. Der Kaiser verlangte, daß es in lateinischer Sprache verlesen werde. Aber ein deutscher Fürst sagte: „Wir

sind auf deutschem Boden; darum hoffe ich, daß Ew. Majestät die deutsche Sprache erlauben werden." Mißmutig willigte Karl V. ein. Nun las Dr. Beyer mit lauter und kräftiger Stimme das Glaubensbekenntnis in deutscher Sprache vor, so daß man auch draußen jedes Wort verstehen konnte. Als Dr. Beyer geendet hatte, ging eine Bewegung durch den Saal. Das klare und freudige Bekenntnis hatte einen tiefen Eindruck gemacht. — Der katholische Herzog von Bayern sagte ergriffen: „Solches hat man mir von dieser Lehre nicht gesagt. . . . So höre ich nun wohl, die Lutherischen sitzen in der Schrift und wir daneben."

Der 25. Juni 1530 bedeutet einen großen Sieg der evangelischen Sache. Er ist der Geburtstag der evangelischen Kirche. Dies Bekenntnis war gleichsam das Banner und Panier geworden, um das sich nun alle Protestanten scharten. Die evangelischen Fürsten zogen frohen Herzens wieder heim. Auf der Heimreise wurde auch Luther in Koburg abgeholt. Er hatte hier „im Reich der Vögel" zur Ermutigung seiner Freunde in Augsburg das evangelische Schutz- und Trutzlied gedichtet: „Ein feste Burg ist unser Gott!"

Gesang: Ein feste Burg ist unser Gott. 1. 2.

Deklamation: Die Augsburgische Konfession.

1. **Kind:** Die Majestät erglänzet in ihrer Großen Zahl,
Und neben ihr zur Rechten dehnt sich der Kardinal.
Erwartungsvolles Schweigen ruht in dem hehren Raum,
Und jede Brust durchzittert ein ahnungsschwerer Traum.
Und vor des Thrones Stufen tritt ernst der Kanzler hin,
Mit klarem Wort zu künden der Protestanten Sinn;
Er hält in seinen Händen zwei Schriften hoch empor:
„Herr, welche soll ich bringen vor Eurer Hoheit Ohr?
Der Inhalt ist derselbe, doch diese spricht Latein,
Und diese Deutsch!" — „Für heute soll es die erste sein!" —
„Herr Kaiser, laßt uns Deutsche in deutscher Zung' und Geist
Auf deutschem Boden handeln, was uns betrifft zumeist!"
So wagt Johann zu reden, und wie sein Herz sich sträubt,
Der Kaiser spricht: „So sei es, wenn's nur dasselbe bleibt!"

2. **Kind:** Und nun mit heller Stimme, mit brünstiger Gewalt
Hebt Beyer an zu lesen, was nimmer je verhallt:
Was Christus selbst verkündet und der Propheten Mund
Und die Apostel klärlich als echten Glaubensgrund,
Der ersten Kirche Zeugen besiegelten mit Blut,
Und allzeit sich bewähret als höchstes Gnadengut;
„Dies, Herr, ist unser Glaube nach Gottes klarem Wort;
Den zu verleugnen achten wir gleich als Seelenmord.
Den zu bekennen haltet uns allezeit bewährt;
O dies Bekenntnis gönnt uns zu üben unversehrt!"

3. **Kind:** Und wie aus dunklen Wolken des Mondes Auge blickt,
Und auf die schwarzen Lande die flücht'gen Schimmer schickt,
So blickt der Kaiser gnädig herab von seinem Thron:
Kaum hat er so gehoffet die Augsburgsche Konfession:
„Wie floß so tief und mächtig ihr wunderheller Strom:
Wie klang mir diese Rede so göttlich und so fromm!
Sagt mir, warum zu ächten mir die der Papst befahl!
Das dünkt mich Christen-lehre! Auch Euch, Herr Kardinal?" —

4. **Kind:** Da drückt der Fürst von Bayern Herrn Johann treu die Hand:
„Verzeiht, daß Euren Glauben bis anjetzt ich verkannt!
Wie hat mir Eck geladen auf Euch viel Ketzerei!
Er meint, Euch spräch die Bibel, doch nicht die Kirche frei."

5. **Kind:** Und dann Herr Bischof Stadion: „Was ich zur Stund vernahm,
Das acht ich laut're Wahrheit, die nicht von Menschen kam!"

Drauf tritt Herr Heinz von Braunschweig den Meister Philipp an:
„Ihr sollt mir sein gelöset für morgen von dem Bann!
Ihr gönnt mir wohl die Ehre, zu sein mil mir zu Tisch,
Und wollt Ihr Fleisch genießen, so laßt mir meinen Fisch.
Ihr habt so schön und bündig das schwere Werk verfaßt;
Zu feiern, nicht zu fasten ziemt Euch nach solcher Last."
Alle: „O Kaiser, starker Kaiser! Dem Werk bist du zu schwach,
Es ist ja nicht der Menschen, es ist ja Christi Sach'.
O Kaiser, großer Kaiser! Dem Werk bist du zu klein,
Der große Gott im Himmel will selbst sein Schutzherr sein.
O Kaiser, deutscher Kaiser! Das ist nicht deutsche Weis',
Giebst deine besten Deutschen dem Grimm der Römer preis.
O Kaiser, kluger Kaiser! Du handelst wie ein Thor;
Dem lebensstarken Frühling schiebst du den Riegel vor.
Was helfen deine Riegel? Schon tönt mit süßem Schall
Durch alle deutsche Lande das Lied der Nachtigall.
Sinkst in der Klosterzelle du müd einst in den Tod,
Lebt fort die „Augustana" und glänzt im Morgenrot."

Lehrer: Auch nach dieser Zeit blieb Melanchthon ein eifriger Mitarbeiter Luthers. Überall, wo in Deutschland und den angrenzenden Ländern der Reformation die Thüren aufgethan waren, da half Melanchthon mit seinem Rat. Er war Luther geradezu unentbehrlich geworden. Das erkennen wir aus Luthers Verhalten bei der schweren Erkrankung seines Freundes 1540. „Behüt's Gott, wie hat mir der Teufel dies Werkzeug geschändet" — rief Luther beim Anblick des Sterbenden aus. Dann wandte er sich gegen das Fenster und flehte inbrünstig zu Gott um das Leben des Freundes. Und Gott erhörte ihn. Melanchthon genas.

Endlich müssen wir noch Melanchthons Mitarbeit an der Verdeutschung der heiligen Schrift hervorheben. Bereits 1534 war die erste vollständige Ausgabe der deutschen Bibel erschienen. Sie war durch unausgesetzten Fleiß in zwölfjähriger mühevoller Arbeit von Dr. M. Luther allein besorgt worden. Aber fünf Jahre später begann er eine Revision dieser Ausgabe, und hierbei waren ihm die Freunde, welche unser Bild (das Jubiläumsgeschenk Kaiser Wilhelm I. 1883) zeigt, behilflich. Unter diesen Mitarbeitern nahm natürlich Melanchthon wieder eine hervorragende Stelle ein. Weshalb? Wegen seiner gründlichen Kenntnis der Ursprachen der Bibel, besonders des Griechischen. Mit Hilfe dieser Männer wurde die Revision der ersten deutschen Bibelübersetzung in zwei Jahren vollendet, so daß 1541 eine neue Ausgabe in Druck erscheinen konnte. — Wie hoch Luther selbst dies Werk schätzte, geht aus folgenden Worten hervor: „Die Biblia ist nun, gottlob! fertig. Darum bedarf es meiner Bücher nimmer; denn die sind das Gerüst zur heiligen Schrift." — Seitdem bitten wir mit Luther:

Deklamation:

1. Kind: Erhalt uns, Herr, bei deinem Wort. 1. Str.
2. Kind: Wo keine Bibel ist im Haus, da sieht's ja öd und traurig aus. U. s. w.

Gesang einzelner: Immer muß ich wieder lesen in dem alten heiligen Buch.

Lehrer: Nach Luthers Tode lebte Melanchthon noch genau so viele Jahre länger als er jünger war wie dieser. Auch in dieser Zeit war er unermüdlich thätig für die Reinheit und Ausbreitung der evangelischen Lehre und den Frieden der Kirche. Er reiste, redete und schrieb — bis ihn 1560 der Herr der Kirche im Frieden heimholte. Im Tode wurde er wieder mit seinem

Mitstreiter Dr. Martin Luther vereinigt. Denn auch sein Sarg wurde in der Schloßkirche zu Wittenberg beigesetzt.

Fassen wir am Schluß noch einmal **beide Männer** ins Auge! Luther und Melanchthon waren Werkzeuge in Gottes Hand. Sie hatten die hohe Aufgabe, das große Werk der Kirchenerneuerung oder Reformation zu vollbringen. Beide waren in Art und Wesen grundverschieden. Luther war der Mann der That. Er stand als streitbarer und mutiger Führer im Kampfe vorne dran. Er faßte scharf und schonungslos zu. Er nennt sich deshalb selbst „den groben Waldrechter, der Dornen und Hecken weghaut", damit andere die friedliche Arbeit des Säens und Pflegens thun können. — Dieser andere war Philipp Melanchthon. Er war zarten Körpers und Gemütes. Er liebte und suchte überall den Frieden. Er war eine Johannes-Natur. Von ihm sagt Luther darum: „Magister Philipp fähret säuberlich und stille daher; er bauet und pflanzet, säet und begießet mit Lust." So hatte sie beide der Herr zusammengeführt, wie einst Elias und Elisa, Petrus und Johannes.

Deklamation: Luther und Melanchthon.

1. **Kind:** Mit Axt und Säge schreitet dort einer in den Wald,
Hat sich den Weg bereitet durch dick und dünne bald,
Daß er die Dorn' und Hecken auf eins zusammenhau,
Nimmt er's mit Stumpf und Stecken, Mit Klötzen nicht genau
Und wo sich in dem Wege hat Unkraut angehäuft,
Frech rankend durch's Gehäge ein Wildfang sich verläuft,
Da fegt er's allzusammen nach Waldesrecht und Brauch
Und wirft es in die Flammen, was kümmert ihn der Rauch?

2. **Kind:** Dem strengen Mann zur Seite ein milder Gärtner steht,
Der giebt ihm das Geleite, wenn in den Forst er geht,
Wo jener sägt und hauet, da fährt er säuberlich,
Er pflanzet, gießt und bauet, und freut am Wachstum sich.
Und wo er baut und gießet, gedeiht die Saat so mild,
Die frei und kräftig sprießet auf grünendem Gefild;
Viel jungen Nachwuchs ziehet er liebevoll heran,
Und wer die Bäumlein siehet, hat seine Freude dran.
Der fromme Gärtnermeister am Namen wird erkannt;
Philipp Melanchthon heißt er, Schwarzerd zu deutsch benannt;
Daß mit dem Milden werde gepaart die stille Kraft,
Dringt aus der schwarzen Erde ins Mark des Baumes Saft.

Gebet in Psalmworten: „Ich will rühmen Gottes Wort; ich will rühmen des Herrn Wort (56, 11). Das Gesetz des Herrn ist vollkommen und erquicket die Seele. Das Zeugnis des Herrn ist gewiß und machet die Unverständigen weise. Die Gebote des Herrn sind lauter und erleuchten die Augen. Sie sind köstlicher denn Gold und viel feines Gold und süßer, denn Honig und Honigseim (19, 8—11). Herr, dein Wort ist eitel Wahrheit (119, 160). Herr, dein Wort bleibet ewiglich, so weit der Himmel ist (119, 89) und deine Wahrheit für und für (119, 90). Öffne mir, Herr, die Augen, daß ich sehe die Wunder in deinem Gesetz (119, 8). Ich habe Lust zu deinen Zeugnissen, die sind meine Ratsleute (119, 24). Dein Wort ist meines Fußes Leuchte und ein Licht auf meinem Wege (119, 105). Ich rede von deinen Zeugnissen vor Königen und schäme mich nicht (119, 46). Wohl denen, die ohne Tadel leben, die im Gesetz des Herrn wandeln! Wohl denen, die seine Zeugnisse halten und ihn von ganzem Herzen suchen! (119, 1. 2.) Groß ist der Herr und hochgerühmt in der Stadt unseres Gottes (48, 2). Verkündiget, daß dieser Gott sei unser Gott, immer und ewiglich! (48, 14. 15.) Und alle Lande müssen seiner Ehre voll werden! Amen, Amen! (72, 18. 19.)"

Schlußgesang: Das Wort sie sollen lassen stahn!

Elberfeld. R. Leite.

Zur Reform des Sprachunterrichts.

Ein Konferenzvortrag von Fr. Linde in Weidenau.

(Schluß.)

Für die Sprachrichtigkeit, ein korrektes Sprechen, kommt neben der Orthographie und Grammatik noch eine Art von Belehrung in Betracht, die zwar nur für die mündliche Sprache Bedeutung und Wert hat, aber deswegen nicht geringer anzuschlagen ist als die beiden ersten, so sehr bevorzugten Schwestern; ich meine die Phonetik, die Lehre von einer lautreinen, deutlichen, feinen Aussprache, einer sinngemäßen Betonung und einem gefälligen Vortrag. Schon Dörpfeld, der zwar auf diesen Teil des Sprachunterrichts nicht so nachdrücklich hinweist wie auf die Onomatik, klagt darüber, daß diese Belehrungen und Übungen, gerade wie die die Sprachfertigkeit und das Sprachverständnis betreffenden, zu dem großen Kapitel der zwar löblichen, aber nicht wesentlichen Stücke der Sprachbildung gerechnet würden, und das sei ein schwerer Bann, der auf dem Sprachunterricht laste.

Wir haben heute im einheitlichen Vaterlande eine einheitliche Schriftsprache und sind auf dem Wege, auch eine einheitliche Lautsprache zu bekommen. Unsere Phonetiker wie Sievers, Paul, Vietor, Erbe, Fricke, Dunger u. a. sind sich einig in der Forderung, daß die mustergültige Aussprache des Deutschen die auf dem Theater im ernsten Drama übliche sei, und zwar hat man sich für die norddeutsche entschieden, so daß wir unser Neuhochdeutsch eine oberdeutsche Sprache in norddeutschem Munde nennen müssen. Da nun die Aussprache heute nicht mehr Sache des persönlichen Geschmackes ist und ferner auch die lautliche Seite unserer Muttersprache des ästhetischen und praktischen Wertes wegen einer Pflege bedarf, so muß die Forderung des Professors Förster, daß die praktisch phonetische Schulung in der Volksschule zu beginnen habe, auch von dieser anerkannt werden. Wenn sie sich dieser Arbeit unterzieht, so fällt nebenbei mancher Gewinn ab, der nicht allein dem Sprachunterricht zu gute kommt. Die größte praktische Bedeutung hat die Pflege der Phonetik für die Orthographie. Daher fordern die Vertreter der phonetischen Rechtschreibung, des Vereins für vereinfachte Rechtschreibung, eine einheitliche Aussprache als Vorbedingung für die Erreichung ihres Zieles. Durch phonetische Übungen wird das unschöne Gemurmel, die Verwechselung der Laute u. s. w. aufhören und ein richtiges Verstehen auch später im Leben mehr verbürgt, so daß der Norddeutsche nicht kopfschüttelnd dasteht, ohne Antwort geben zu können, wenn der Hesse fragt: „Wann fahre denn hie die Zieg?" (gemeint waren die Eisenbahnzüge.) Heute ist die Aussprache des ü bei uns zu Lande sowohl, als auch in den von uns nach Süden gelegenen Landesteilen ganz der des i gleich, so daß es vorgekommen ist, daß ein Kind

beim Aufsuchen von Wörtern auf nis neben Hindernis u. s. w. auch Haselnis (Haselnüsse) fand. Als eine weitere Frucht des phonetischen Unterrichts muß man die Thatsache ansehen, daß nach den Erfahrungen des bekannten Sprachheilarztes Dr. Gützmann durch die Pflege der Aussprache und die Aufmerksamkeit des Lehrers auf die Sprachentwicklung in der Schule sicherlich in den allermeisten Fällen eine Entstehung oder Fortsetzung von Sprachübeln verhütet werde. Auf den Wert einer schönen Aussprache für die ästhetische Bildung brauche ich wohl nur hinzuweisen.

Die größte Bedeutung hat die phonetische Unterweisung indes für die Bildung der Sprachorgane und des Ohres. Bei vollsinnigen Menschen stehen die Organe beider Arten in innigster Wechselwirkung. Ein feines und scharfes Gehör zur Aufnahme der Sprachlaute kann nur an einem wohlartikulierten Sprechen herangebildet werden, und umgekehrt vermag ein fein gestimmtes Ohr die Werkzeuge der Sprache in weitgehender Weise zu beeinflussen und ihre Thätigkeit zu regeln. Eine ausgedehntere und planmäßigere Ausbildung dieser Organe muß ihre Leistungsfähigkeit erhöhen; denn ein Bedürfnis einer besseren Aussprache ist allgemein, auch bei uns anzuerkennen.

Für die dem Lehrer zufallende Aufgabe giebt ein Ausspruch von Otto Willmann im 2. Bande seiner „Didaktik“ eine Direktive; er sagt: „Ein ebenfalls zu wenig beachtetes Bildungsmoment liegt in der phonetischen Seite der Muttersprache. Jene Disciplin des Ohres und der Zunge, welche lebende Fremdsprachen gewähren, läßt sich, wenngleich in anderer Weise, auch an der Muttersprache gewinnen, wenn die Überführung des Lernenden aus dem Dialekt in die Schriftsprache sorgfältig und methodisch vorgenommen wird. Die wissenschaftliche Phonetik gewährt dafür einen Leitfaden, dessen Aneignung die Grenze der Lehrerbildung nicht überschreitet, vielmehr derselben eine Berührung mit der Wissenschaft auf einem Boden gewährt, welcher der Elementarschule ganz eigen ist.“ Mit der Phonetik muß der Lehrer vertraut sein, einmal damit er selbst sich eine dialektfreie, sagen wir nationale Aussprache aneigne (daneben achte er auf die Aussprache anderer, die als Muster gelten können), sodann besonders damit er die Schüler dahin führen kann, daß sie die Laute und die Art ihrer Hervorbringung wahrnehmen, sie nachahmen und selbständig bilden. Auch wird der Lehrer erst durch einen genauen Einblick in die Ergebnisse der wissenschaftlichen Forschung in den Stand gesetzt, den Dialekt der Kinder lautlich zu erforschen und ihre Eigentümlichkeiten zu ermitteln; denn auch die phonetischen Belehrungen der Kinder müssen an die Mundart angeschlossen werden. Der Siegerländer Dialekt ist etymologisch und teilweise auch phonetisch behandelt worden von Dr. Heinzerling (Über den Vokalismus und Konsonantismus der Siegerländer Mundart) und Dr. Schmidt (Der Vokalismus der Siegerländer Mundart); das letztere, sehr empfehlenswerte Schriftchen hat mir vorgelegen. Danach gebraucht der

Siegerländer in seiner Sprache folgende Vokale und Diphthonge: I. Kurze Vokale: *a*, *ä* (offener *ä*-Laut), *ë* (offener *e*-Laut), *ę* (geschlossener *e*-Laut), *i*, *ǫ* (offener *o*-Laut), *ọ* (geschlossener *o*-Laut). Die Vokale *ü* und *ö* fehlen, kommen aber im Dialekte des Freudenberger Bezirks und den des Ferndorfgebietes vor. II. Lange Vokale: *â*, *ä̂* (offener *ä*-Laut), *ê* (geschlossener langer *e*-Laut), *î*, *ô* (geschlossener langer *o*-Laut), *û*. Langes *ö* und *ü* fehlen. III. Diphthonge. Neben den für die Aussprache des Hochdeutschen nicht in Betracht kommenden Doppellauten finden wir *ai* und *au*, während *ei* und *eu* fehlen.

Genauere Auskunft, besonders auch in etymologischer Hinsicht, geben die genannten Schriften, die allerdings etwas germanistische Studien voraussetzen. Für den praktischen Unterricht sehen wir schon aus dieser Zusammenstellung, daß die Laute ö, ü, ei und eu im Sprachunterrichte einer phonetischen Pflege bedürfen.

Von den Konsonanten kommen für unsere Gegend in erster Linie die Verschluß- oder Explosivlaute in Betracht, die in stimmlose und stimmhafte oder in harte und weiche zerfallen. Das Überwiegen der stimmhaften Konsonanten in dem Siegerländer Dialekt giebt der Sprache etwas Nachlässiges, Weiches und Verschwommenes, das man Zungen- und Lippenfaulheit nennen könnte. Sowohl im Anlaut als auch besonders im Inlaut spricht man vorwiegend stimmhaftes b, d, g, z. B. gnêcht (Knecht), egge[1]) (Ecke), schbêcht (Specht), glogge[1]) (Klucke), schbraol (Star), rubbe (Raupe), rudde (Raute, Fensterscheibe), wârde (warten) u. s. w. Nach langen Vokalen folgt im Inlaut immer der stimmhafte Konsonant. Die Phonetiker führen diese Erscheinung auf den Bequemlichkeitstrieb und auf ein Streben nach Kraftersparnis zurück. Dieselbe Ursache finden wir ohne Zweifel auch bei der äußerst nachlässigen Aussprache der stimmlosen Konsonanten als Endlaute, wo man von Aussprache eigentlich gar nicht reden sollte; wenigstens ist, wie dies beim Singen vor allem auffällt, in den meisten Fällen ein t, p, k als Endlaut nicht zu hören. Mangelhaft ist auch die Aussprache des s-Lautes, der fast immer weich und oft wenig hörbar ist, ferner die Unterscheidung des g und ch in Verbindung mit dem Flexions-e (selige = seliche oder freundliche = freundlige), endlich die Aussprache des r im Inlaute, das vor l öfters einem ganz dumpfen i gleich ist (Karl = Ka[i]l). Das Verschlucken des e in allen Vor- und Endsilben (der = dr, abbl = Apfel, dächr = Dächer, g'sell = Geselle), giebt der Sprache etwas Steifes und Starres; ich erinnere nur an das „schöne" Wort g'wer'r = Gewitter. Eine energische Bekämpfung erfordert die Neigung, das r vor einem stimmlosen Konsonanten gar nicht auszusprechen, sondern mit diesem auszugleichen (der sogenannte r-Schwund) z. B. Gatten für Garten.

Wie hat die Schule nun bei phonetischen Übungen zu verfahren? In erster Linie ist hier zu bemerken, daß dieselben ebensowenig systematisch zu betreiben

[1]) g zu sprechen wie in Garten, gut.

sind, wie die grammatischen und onomatischen, aber doch nicht planlos. Vom ersten Schultage an muß der Lehrer die Aussprache des Kindes in Schulung nehmen. In der Kindheit sind die Sprachwerkzeuge ihrer Zartheit und Weichheit wegen noch sehr bildungsfähig, während später die ungewohnten Muskelbewegungen sehr schwer und selten richtig ausgeführt werden. Tägliche Übungen müssen die dialektischen Eigentümlichkeiten beseitigen, und dabei darf die Konsequenz nicht nachlassen, bis Lautreinheit erreicht ist. Wenn es nötig und wie in den oberen Stufen auch nützlich erscheint, muß eine Anweisung über die Stellung der Sprachwerkzeuge erfolgen z. B. bei ü: Mache den Mund ganz rund und spitz! u. s. w. Die Übungen erfolgen selbstverständlich nicht bei jedem Verstoß gegen die Aussprache, weil dadurch der Unterricht zu sehr unterbrochen würde. Am besten schließt man sie im ersten Schuljahre an die Normalwörter an, während man auf den späteren Stufen die Fehler verbessert, wo man sie findet. Es genügt dann meist nur das eine Wort des Lehrers: Aussprache! um den Schüler zum reinen Sprechen zu veranlassen. Solche Wörter, in denen Schwierigkeiten immer wieder hervortreten oder gar gehäuft sind, bedürfen am Schlusse der Stunde wiederholter Übung, wobei das Chorsprechen von unschätzbarer Bedeutung ist.

Für all diese Übungen ist natürlich das gute Beispiel des Lehrers unentbehrlich, denn der Einfluß der Mundart ist nur durch ein stetes reines Hören des guten Hochdeutsch zu brechen, und noch auf der Oberstufe ist die Neigung zu einer nachlässigen Aussprache vorhanden. In seinen deutschen Sprech-, Lese- und Schreibübungen (Leipzig, Teubner) verlangt und zeigt Krumbach, daß die Sprachorgane gleicherweise zu technischer Gewandtheit heranzubilden seien, wie man den Schüler im Klavierspiel durch planvoll geleitete Übungen zur freien und sicheren Handhabung seiner Finger führe. Der Grundsatz: „Erst Fingerübungen — dann klassische Stücke!“ muß mutatis mutandis auch im phonetischen Unterrichte seine Anwendung finden. Ich erinnere nur daran, wie viel es bei der Würdigung eines Gedichtes auf eine gute, reine Aussprache ankommt; daher hatte schon Diesterweg ähnliche Forderungen aufgestellt.

Eine häßliche Erscheinung finden wir in den unteren Klassen gar häufig, die für eine reine Aussprache ein großes Hindernis bedeutet, nämlich das silbenweis langgezogene Sprechen und Lesen z. B. Kīndēr müēssēn ārtīg sein! oder Rosē, Liebē, während Rosĕ, Liebĕ zu sprechen allein richtig ist. Damit nistet sich der widerliche singende Leseton ein, den die Kinder oft bis in die Oberstufe mitschleppen. — Zur Phonetik gehört auch noch die Beachtung der Sprachpausen und der Betonung sowohl der Hauptsilbe im Worte als auch eines Wortes im Satze. Hierauf legt man gewöhnlich mehr Gewicht, so daß ich der Kürze der Zeit wegen verzichten kann, darauf einzugehen.

Die Pflege der Phonetik erfordert natürlich wieder Zeit. Ist sie die dafür

geforderte Zeit aber auch wert? Wilke sagt: „Wie viele giebt es, die darüber lächeln, daß Pestalozzi feines Gespinst von den Kindern verlangte, ehe sie grobes fertigen konnten. Und doch machen sie im Unterricht jahraus jahrein denselben Fehler. Sie lehren die Kinder lesen, ehe sie sprechen können; sie erwarten, daß die Kinder die Wörter richtig schreiben, ehe sie richtig sprechen, und dann klagen sie nachher über das Schulkreuz, die „Orthographie." Eine schöne Schrift empfiehlt einen Menschen, und man fordert sie daher mit Recht; auf eine gute Aussprache aber sollte man, weil man mehr zu sprechen als zu schreiben pflegt, noch viel mehr Gewicht legen.

Sehen wir nun auf die für notwendig gehaltenen Reformen im Sprach-Unterrichte zurück! Am erstrebenswertesten ist neben der hier nicht berührten Sprachfertigkeit das Sprachverständnis, das in erster Linie von der Geistesentwicklung abhängt und sodann auch durch onomatische Belehrungen gefördert wird. Als ebenfalls notwendig muß die Sprachrichtigkeit angesehen werden, die, weil die Form vom Stoff bedingt wird, naturgemäß eine untergeordnete Stellung einnehmen muß. Ihr dienen grammatische und phonetische Übungen. Mit der Verwirklichung der geforderten Reformen, die schon eine geraume Zeit um Anerkennung kämpfen, wird die große Masse mechanischer Arbeit, sodann viel Ärger und Verdruß aus dem Sprachunterrichte verbannt. Nicht Lesen allein und Orthographie und dürres Regelwerk kann fernerhin mehr die Oberhand behalten, sondern der volle reiche Lebensinhalt der Sprache muß im Mittelpunkt stehen, der, wie die Sprache ein Produkt des menschlichen Geistes ist, auch der Bildung des Geistes, der nationalen Bildung dienen muß. „Der Deutsche ist gelehrt, wenn er sein Deutsch versteht", sagt Goethe. Zwar gab es und giebt es heute noch Deutsche, die man eigentlich nicht Deutsche nennen sollte, die durch eine mit fremden Sprachbrocken gespickte Sprache den Schein der Gelehrsamkeit erwecken wollen. Wir als deutsche Lehrer sollten aber das von Goethe dem Sprachunterrichte gesteckte Bildungsziel für uns und mit den nötigen Einschränkungen auch für die Kinder unserer Volksschule hoch erheben und daher als Aufgabe für den Sprachunterricht in erster Linie fordern, daß der Schüler seine edle Muttersprache verstehen, daß er einen Blick in die Geheimnisse des Sprachgeistes werfen und die Schönheit, Herrlichkeit und Erhabenheit unserer Sprache schätzen lerne. Erst wenn er das erreicht hat, kann er eine Ahnung von dem haben, was Schenkendorf in wunderbar zarter, die Anmut unserer Muttersprache zugleich veranschaulichender Weise singt:

Sprache, schön und wunderbar,
Ach, wie klingest du so klar!
Will noch tiefer mich vertiefen
In den Reichtum, in die Pracht;
Ist's mir doch, als ob mich riefen
Väter aus des Grabes Nacht.

II. Abteilung. Zur Geschichte des Schulwesens, Biographien, Korrespondenzen, Erfahrungen aus dem Schul- und Lehrerleben.

Akademiker und seminarisch gebildete Lehrer an Töchterschulen.

Akademisch gebildete und aus dem Seminar hervorgegangene Lehrer hatten an höheren Mädchenschulen bisher segensreich nebeneinander gewirkt. Gerade bei dieser Art Schulen schien der Unterrichts- und Erziehungserfolg durch die Wechselwirkung und gegenseitige Ergänzung beider Lehrerkategorien ebenso glücklich begründet und gewährleistet wie bei den Seminaren. Da die Ziele der Töchterschulen nicht über die Kompetenz der seminarisch gebildeten und sich fortbildenden Lehrer hinausreichen, trug die Unterrichtsverwaltung kein Bedenken, diesen Lehrkräften den Unterricht in allen Klassen und auch die Leitung solcher Schulen einzuräumen. Und da ferner bei den Mädchenschulen, abweichend von den höheren Knabenschulen — leider nehmen diese einen andern Standpunkt ein — das Gewicht weniger auf den Erwerb möglichst umfassender Kenntnisse oder auf die wissenschaftliche Begründung der Stoffe, als auf ihre didaktisch-pädagogische Verarbeitung gelegt wird, so war auch kein sachlicher Grund vorhanden, die Akademiker irgendwie den seminarisch gebildeten Lehrern überzuordnen, da ja diese anerkanntermaßen gerade in letzterer Beziehung besser geschult zu sein pflegen als erstere. So konnte an den Töchterschulen ein trotz verschiedener Vorbildung einheitlicher, in edelm Wetteifer sich Hand in Hand arbeitender Lehrkörper erwachsen und dadurch ein pädagogisch viel glücklicheres Gebilde darstellen als die Lehrkörper an den höheren Knabenschulen mit ihren Lehrern erster und zweiter Klasse.

Gegen diesen vom Standpunkt der Erziehungslehre und Unterrichtsverwaltung überaus günstigen Zustand erheben neuerdings viele Herren Akademiker, die seit der Überfüllung der gelehrten Berufe in größerer Zahl als früher in die Töchterschulen gedrängt worden sind, nachhaltigen Einspruch. Sie wollen ihrer höheren Vorbildung entsprechend besser honoriert werden (in doppelter Bedeutung); sie möchten schließlich die Oberlehrer- und die Direktorstellen für sich allein in Anspruch nehmen und die seminarisch gebildeten Lehrer auf den Standpunkt zurückdrängen, den sie an den Gymnasien einnehmen. Man braucht nicht gerade anzunehmen, daß sie den Kollegen nichts gönnen wollten oder an sich unwillig wären, neben ihnen zu arbeiten und ihnen gleichgestellt zu sein, aber im Blick auf ihre Gymnasial- und Universitätsgenossen an den höheren Knabenschulen, hinter denen sie irgendwie zurückstehen sollten, erscheint ihnen diese Gestaltung der Dinge unbillig und unerträglich. Nun hat die Neuregelung des Töchterschulwesens vom 31. Mai 1894 den Anstoß zu einer lebhaften Unmutsbewegung in diesen Kreisen gegeben, weil durch diese Verfügung der bisherige Zustand der Gleichstellung vom Minister als definitiv richtig und gut anerkannt und festgelegt ist. Wir können die Seiten des Evang. Schulblatts nicht mit den Einzelheiten dieses Kampfes füllen, der auch in den Tageszeitungen ausgefochten wurde; wollen daraus nur das gewiß nicht uninteressante Moment hervorheben, daß sogar das hohe Haus der Abgeordneten sich eingehend mit dieser Frage beschäftigt hat, in den Sitzungen vom 28. Februar und 1. März 1895. Der Abgeordnete Seyffardt (Magdeburg) legte da zunächst eine kräftige Lanze für die sich zu-

rückgesetzt und benachteiligt fühlenden Akademiker ein. Obwohl er selbst den an die Spitze gestellten Gesichtspunkt, daß „an unsern Schulen die Erzielung einer guten Erziehung wichtiger sein muß, als der Erwerb von Kenntnissen", „ganz besonders auf das Gebiet der höheren Mädchenschulen" angewendet wissen will, so spricht er doch sein „Bedenken über die Nichtberücksichtigung der berechtigten Anforderungen der akademisch gebildeten Lehrer aus." Diese Anforderungen werden dann aber von ihm so wenig substantiiert, daß es scheinen könnte, als wären sie im wesentlichen durch die Erteilung des Oberlehrertitels an alle Akademiker zu befriedigen. Geheimrat Schneider vertritt dem gegenüber in allen Stücken den Standpunkt der ministeriellen Verfügung: „‚Die bisherige Zusammensetzung hat sich bewährt, ich beabsichtige nichts daran zu ändern,' heißt es da; es ist deswegen dem Herrn Minister und seinem Referenten fast unverständlich, wie diese Bestimmung irgend eine Erregung hat bewirken können." Bezüglich des Unterschiedes der Vorbildung thut er den charakteristischen Ausspruch:

„Also die akademische Bildung — ich schätze sie ja gewiß; Gott, ich habe sie mir auch erworben — aber sie ist doch nicht das einzige. War denn der Graf Moltke akademisch gebildet, und der Minister v. Roon, und eine ganze Masse von Heerführern und Männern, deren Namen wir mit hohem Stolze nennen? Warum nun immer beim Unterricht, wo so viel auf Erziehung, auf sittlich tiefes und inniges Gefühl ankommt, immer nur den alten Einfuhrzoll fordern, immer statt auf Leistung und Bildung zu sehen, fragen: Wo hast du deine Bildung erworben? Welchen Weg hast du eingeschlagen? Ich glaube, wenn die jetzt künstlich erregte Verstimmung überwunden ist, werden auch akademisch und seminarisch gebildete Lehrer wieder friedlich miteinander arbeiten."

Und was die umstrittene Oberlehrerfrage angeht, „ist der Gedanke des Herrn Ministers der: es soll an den Anstalten ein fester Etat sein: ein Direktor, eine Zahl etatsmäßiger Oberlehrerstellen und eine Zahl etatsmäßiger ordentlicher Lehrerstellen. Der Übergang aus einer Kategorie in die andere erfolgt nicht durch Alter, er wird nicht ersessen, sondern erworben durch Tüchtigkeit und die Tüchtigkeit wird geprüft an dem Maß der Kenntnisse und an dem Maß der dienstlichen Bewährung in der Arbeit." Das war deutlich genug gesprochen, ein Wort, für das die Volksschullehrer dem obersten Ratgeber im Volksschulwesen dauernd Dank wissen müssen.

Abgeordneter v. Schenckendorff trat ganz auf seine Seite und kennzeichnet den eigentlichen Zielpunkt der scheinbar so harmlosen Äußerungen von Seyffardt ohne Umschweife also:

„Ich muß dem Kollegen Seyffardt entgegentreten, wenn er das jetzt aus gewissen Kreisen der Lehrer hervortretende Bestreben, die seminaristisch vorgebildeten Lehrer der höheren Mädchenschulen von den Direktoren- und Oberlehrerstellen auszuschließen, seinerseits unterstützt. Er sagt, die Stellung der akademisch vorgebildeten Lehrer sei bei den höheren Lehranstalten und bei den höheren Mädchenschulen eine völlig verschiedene; man müsse ein einheitliches System schaffen auch in der Titelfrage. Ja, das sind doch gar nicht vergleichbare Verhältnisse. Die Sache liegt hier bei den höheren Mädchenschulen einfach so, daß wir es hier mit einer historischen Entwicklung zu thun haben, und die Regierung schließt sich in ihren neuen Bestimmungen vom 31. Mai v. J. nur an die alte Praxis an. Sie bestimmt gar nichts Neues, wenn sie bei den höheren Mädchenschulen die seminaristisch und akademisch vorgebildeten Lehrer in Bezug auf das Einrücken in die Direktoren- und Oberlehrerstellen je nach ihrer Befähigung gleichmäßig behandelt. — Meine Herren, welch' ein Sturm der Entrüstung, und zwar der berechtigten, würde losbrechen, wenn die Regierung den Wünschen der akademisch Gebildeten nachgegeben und die seminaristisch Gebildeten ihrer alten Rechte beraubt hätte! — Ich verstehe also nicht, wie die akademisch gebildeten Kreise bei der Gelegenheit der Neuerung nun den Anspruch erheben, sich allein in die leitenden und in die Oberlehrer-

stellen zu bringen, und die seminaristisch Gebildeten zurückzudrängen, zumal sie in starker Minderheit sind. Jedenfalls führen Erfahrung und altes Recht zu dem Ergebnis, an dem Hergebrachten nichts zu ändern. Ein Vergleich mit den akademisch gebildeten Lehrern in den höheren Lehranstalten kann hier nicht Platz greifen, weil die Lage der Dinge hier und dort eben eine ganz verschiedene ist.

Ich möchte aber noch darauf hinweisen, daß wir auch bei den Lehrerseminarien neben den seminaristisch Gebildeten mannigfach akademisch gebildete Lehrkräfte haben, ja neuerdings auch an der Volksschule, wenn auch vereinzelt. — Soll nun auch bei diesen Anstalten der akademisch Gebildete allein den Anspruch haben, in die Seminar-Direktorstellen und Oberlehrerstellen einzurücken? Das ist doch ganz unmöglich. Die Praxis wird hier aber doch vielfach förderlich für die akademisch gebildeten Herren sein, wie sie ja schon aus dem heutigen Verhältnis der verschiedenartig vorgebildeten Lehrkräfte ersehen, die sich in Direktoren- und Oberlehrerstellen befinden.

Ja, ich wünsche das sogar, um die höheren Mädchenschulen auch recht anziehungsfähig für Akademiker zu machen.

Aber sie künftig ganz allein in die Direktoren- und Oberlehrerstellen rücken zu lassen, halte ich nicht für richtig. Wir haben wiederholt auch hier im Hause dem Herrn Minister empfohlen, mehr wie seither bewährte und ausgezeichnete Kräfte aus den seminaristisch gebildeten Kreisen auch zu Seminardirektoren und Schulräten zu befördern, um Verdienst und Fähigkeit, unabhängig von der Vorbildung, mehr anzuerkennen. Das ist also, was ich verfechte, keine Gleichmacherei, sondern nur Gerechtigkeit und Würdigung der besonderen Verhältnisse. —

Noch schärfer geht der Abgeordnete K r o p a t s c h e c k von der konservativen Partei vor — und mit besonderer Genugthuung betone ich hier, daß auch einmal ein Vertreter dieser Partei sich ganz energisch für die seminarisch gebildeten Lehrer ins Zeug legt. Namentlich geißelt er — m. E. etwas zu einseitig und darum verletzend — den „banausischen Geist“, der sich vielfach bei der ganzen Bewegung in den Kreisen der akademisch gebildeten Lehrer geltend macht. Auf dieses leidige Gebiet will ich hier nicht folgen; da gilt bedauerlich genug das alte „peccatur intra et extra muros“. Recht drastisch rechnet er dann aber vor, wie wenig die Akademiker, die doch meist, um schneller zu fester Stellung und höherem Gehalt zu gelangen, zu den Töchterschulen übergegangen sind, Grund haben, sich hinter ihren Kollegen vom Gymnasium zurückgesetzt zu fühlen, die unter Entbehrungen auf ihrem Posten geblieben sind und dann im Lauf der Jahre ihre Kameraden an den Töchterschulen im Gehalt überholt haben.

Doch, wie gesagt, auf eine Erörterung der materiellen Seite der Sache einzugehen, halte ich mich nicht für befugt; die mir bekannten Herren Akademiker an diesen Schulen stehen auch in meiner Achtung viel zu hoch, als daß ich annehmen könnte, daß banausische Gründe bei ihrer Stellungnahme gegenüber den seminarisch gebildeten Kollegen ausschlaggebend wären. Wie sitzt nun die Sache, wenn wir nach besseren Motiven als den „allzu menschlichen“ forschen? Zwei Gesichtspunkte werden da wohl als maßgebend bewußt hervorgehoben oder instinktiv empfunden, die p r i n c i p i e l l e W e r t s c h ä t z u n g d e r ü b e r l e g e n e n a k a d e m i s c h e n B i l d u n g und das A u f s t r e b e n d e s T ö c h t e r s c h u l w e s e n s ü b e r h a u p t z u r G l e i c h b e r e c h t i g u n g m i t d e n h ö h e r e n K n a b e n s c h u l e n. Darin, daß Akademiker und Nichtakademiker an einer Schule völlig gleich stehen, heißt es wohl, liegt eine Herabdrückung der gymnasialen und Universitätsbildung, die wir im Interesse der letzteren bekämpfen müssen. Dem gegenüber steht zunächst die Thatsache, daß in den Seminarlehrerstellen und Kreisschulinspektoraten die Akademiker durchaus nichts Ehrenrühriges darin finden, mit den seminarisch gebildeten Herren frei zu konkurrieren. Dazu bemerkte Herr K r o p a t s c h e c k, auch vielleicht mit unnötiger Schärfe: „Wenn nun die Herren

ferner meinen: es widerstreitet gewissermaßen ihrer Ehre, wenn sie mit seminaristisch gebildeten Lehrern gleichbehandelt werden im Gehalt und Rang, dann verstehe ich diese Art Hochmut wirklich nicht. Auf die akademische Bildung in der Weise stolz zu sein, daß ich sage: ein seminarisch gebildeter Lehrer, wenn er auch noch so gut ist, und noch so Treffliches leistet, muß nicht so behandelt werden wie ich, das geht über mein Verständnis." —

„Aber weiter, meine Herren, haben unsre verehrten Herrn Gymnasiallehrer mit ihrer akademischen Bildung sich auch nur einen Moment besonnen, wenn sie Kreisschulinspektoren werden konnten, neben den Kollegen, die aus dem Volksschullehrerstande hervorgegangen sind, ihrer Ämter zu warten? Nein, sie haben sich einst zu dieser Stellung gedrängt und sind froh gewesen, wenn sie als Kreisschulinspektoren ein annehmbares Gehalt bekommen haben. Da ist nichts von Hochmut zu sehen gewesen. Da arbeiten sie in Gemeinschaft mit verdienten Kollegen aus dem Volksschullehrerstande. Und, meine Herren, es giebt doch auch eine ganze Anzahl von akademisch gebildeten Lehrern, die froh gewesen sind, wenn sie an den Berliner Kommunalschulen Anstellung gefunden haben. Wollen Sie denn nun diesen auch das Recht geben wie den Lehrern an den höheren Mädchenschulen, zu behaupten: wir sind zwar an der Gemeindeschule in Berlin; wir verlangen aber dasselbe Gehalt wie die aus demselben Bildungsgang hervorgegangenen Kollegen an dem Gymnasium von Berlin?" —

Sodann aber, und diese principielle Seite der Sache ist mir viel wichtiger: Ist es denn so ausgemacht, daß die gymnasiale und Universitätsschulung unter allen Umständen eine höhere oder wissenschaftlichere Bildung gewährleistet, als sie ein auf anderem Wege vorgebildeter „Studierender" erreichen kann? Geheimrat Schneider weist in dem angeführten Citat auf hohe Militärs wie Moltke hin, denen man doch schwerlich wissenschaftliche Bildung höchster Qualität wird abstreiten wollen. Ferner nennt Abg. Kropatscheck den Schulrat Kellner aus Trier, „einen der trefflichsten Regierungs- und Schulräte, die wir gehabt, einen Mann von ganz hervorragenden pädagogischen Verdiensten," der doch aus dem Volksschullehrerstande hervorgegangen ist. Dörpfeld, der natürlich zu gut weiß, daß die gewiß mit schweren Mängeln behaftete Seminarbildung allein für eine Konkurrenz mit den Wissenschaftlern nicht ausreicht, spricht sich aus eigenster Erfahrung sehr lebhaft für den Segen des mit Hindernissen kämpfenden Selbststudiums aus. Auf den gewöhnlichen gebahnten Wegen der höheren Schulen kommen die jungen Leute viel zu wohlfeil in den Besitz der Bildung. Daher wissen denn die einen die ererbte Wahrheit nicht zu schätzen und geben sie nur zu oft wieder um leichten Preis dahin, und die andern eifern als Heißsporne um die so fix und fertig angenommenen Wahrheiten, weil sie nicht wissen, wie denen zu Mute ist, welche noch mit Bedenken zu kämpfen haben oder aber die Wahrheit noch nicht oder nur unvollkommen gehört haben, und sind dabei häufig mehr bloße Spediteure als wirkliche Lehrer der Wahrheit. Die Lehrlinge der höheren und Hochschulen finden allenthalben den wohlgepflegten und gereinigten Acker der Wissenschaft vor; einem Autodidakten ist es, als müsse er zum ersten Male alle die schweren Klötze aus dem Wege räumen und den steinigen Acker als Neuland roden. Da bohrt er sich mit ganz anderer Gründlichkeit in seine Aufgabe ein und erfaßt alles mit ursprünglicher Energie; alle Probleme greifen ihm viel mehr an Herz und Nieren. — Selbstverständlich wird damit nicht die planmäßige Überlieferung des Kulturerwerbs durch die höheren

Lehranstalten in ihrem Werte herabgesetzt und ihre großen Vorzüge und Erleichterungen gegenüber der Autodidaxie, namentlich im Blick auf die Übungen der Universitätsseminare, nicht geleugnet; es wird nur betont, daß es auch andere Wege giebt, die bei allen ihren Mängeln doch vielleicht zu größerer Selbständigkeit und Intensität des Studiums auffordern, also gerade mehr Aussicht für die Übung der wissenschaftlichen Kraft verheißen. — Sicher ist, daß ein Mann wie Direktor Frick sich nicht schämte öffentlich auszusprechen, „er verdanke seine ganze Pädagogik zunächst Volksschullehrern“; und den hochverdienten Direktor der Franckeschen Stiftungen wird man wohl als würdigen Vertreter der wissenschaftlich Gebildeten gelten lassen! Auch darf hier im Schulblatt wohl einmal auf die zahlreichen mit wissenschaftlichen, philosophischen, deutschsprachlichen ꝛc. Fragen sich befassenden Abhandlungen hingewiesen werden, die von seminarisch gebildeten Lehrern, u. a. gerade auch Töchterschullehrern, stammen und sich wohl neben entsprechenden Aufsätzen der akademisch bedienten Zeitschriften mit Ehren sehen lassen können (vgl. auch diese Nummer!). Ich kann daher auch unmöglich den naheliegenden Einwand gelten lassen, daß es sich bei der Behauptung der wissenschaftlichen Qualifikation von seminarisch gebildeten Lehrern nur um ganz vereinzelte Ausnahmen wie Kellner und Dörpfeld handele. Und für die Töchterschulen werden ja von vornherein nur Volksschullehrer mit höherem Bildungsstreben in Frage kommen.

Nun glaubt freilich Herr Stadtschulrat Dr. Boodstein in Elberfeld diese ganze Erwägung bezügl. der wissenschaftlichen Befähigung von Töchterschullehrern damit erledigen zu können, daß er die Examensforderungen der beiden Kategorien nebeneinander stellt und sehr einleuchtend und objektiv daraus schließt, die Akademiker seien selbstverständlich vor den anderen wenigstens in den höheren und leitenden Stellen — und diese kommen ja für sie nur in Betracht! — zu bevorzugen. Ja, wenn mit dem Examen und seinem Bestehen alles gesagt und gethan wäre! Prov.-Schulrat Landfermann gab einmal einem Abiturienten, der Medizin studieren wollte, das Reifezeugnis mit der Bemerkung: „Wohl mir, daß ich mich Ihnen nicht einmal anzuvertrauen habe!“ Ist wirklich die Fähigkeit, ein gewisses Maß von Kenntnissen im gegebenen Augenblick „präsent“ zu haben, gleichbedeutend mit „Bildung“ im tieferen Sinn? Gewiß geben höhere Examenforderungen Anregung zu gründlicheren Studien, ob diese aber wirklich gemacht sind, das kann das Bestehen des Examens allein nicht gewährleisten. Gerade das, worauf wahre Bildung beruht, das selbständige Arbeiten, das sich naturgemäß nur auf bestimmte, mit Interesse umfaßte Gebiete erstrecken kann, findet im Examen, das mehr auf den Umfang des Wissens schaut, nicht die nötige Wertung und Belohnung. Und vollends, wie kann der sittliche Wert der Persönlichkeit und ihre erzieherische Tüchtigkeit und Befähigung zur Schulleitung durch Examina festgestellt werden? Also gerade für die Anforderungen, die für Lehrer und ganz besonders für Schulleiter am meisten ins Gewicht fallen, versagen die Examina vollständig. Es wäre ja auch zu jammervoll, wenn einer, der nicht die Gabe flotten Redens und vorteilhafter Präsentierung seines Wissens hat, zeitlebens auf dem vielleicht mangelhaften Ergebnis seines Examens festgenagelt werden, oder wenn einer, der keine Gelegenheit zu höheren Examina gehabt, deswegen als hinter dem Bevorzugten geistig zurückstehend behandelt werden müßte! Die ernste Lebensarbeit, in der allein die geistigen und sittlichen Kräfte sich wirklich ausweisen und bewähren, fragt blutwenig nach bestandenen

Examina. Die mit Hilfe der verschiedenen vorgeschriebenen Examina wohltemperierten Karrièren in den höheren Berufen sind ja so schon hinreichend eingeschnürt; eine weitere Verschränkung der freien Entfaltung und Konkurrenz der Kräfte durch dieses staatlich notwendige Übel würde ein Zopf sein, der sich im Reich der Bezopften ganz angemessen und würdevoll machen, bei uns aber doch nicht angebracht sein würde, da wir doch den Erweis von Bildung und Wissenschaft etwas anders verstehen als in China.

Es wäre natürlich sinnlos, einen Prüfling des Mittelschulexamens mit dem Inhaber der facultas docendi ohne weiteres gleichstellen zu wollen, — sollte das durch die Zusammenstellung der Anforderungen in beiden Prüfungen nachgewiesen werden, so war das doch wohl eine einigermaßen überflüssige Bemühung! — aber ebenso sinnlos wäre es doch wohl auch, wenn man dem nur mit dem Mittelschulzeugnis geschmückten Lehrer die Möglichkeit absprechen wollte, sich durch Fleiß und Tüchtigkeit ebenbürtig an die Seite des Akademikers zu erheben. Das thut man aber, wenn man auf jenem „Einfuhrzoll" besteht und das bestandene Examen als den ausschlaggebenden Faktor bei der Anstellung der höheren und leitenden Kräfte bezeichnet. Wenn wirklich einmal „das Maß der amtlichen Bewährung und besonderen Befähigung für Mädchenunterricht", das die ministerielle Verfügung als das bei der Auswahl allein anzuwendende hinstellt, gleich stehen und die Wahl zwischen zwei Kandidaten aus den verschiedenen Lagern im Blick auf ihre Verdienste und Leistungen so schwer sein sollte wie bei der Kaiserwahl der beiden Konrade, dann mag ja immerhin, wie dort das Alter, so hier die Vorbildung entscheiden; aber nur dann! — Es hätte übrigens für die Herren Akademiker selbst sein Bedenkliches, wenn sie die Absolvierung höherer Examina als die unüberbrückbare Kluft ansähen, die zwischen ihnen und den seminarisch gebildeten Lehrern befestigt ist, wenn sie aus dem einmal bestandenen Examen eine für immer ausschließende Barrière gegen die geringeren Geister machen wollten: das legte ja fast den Verdacht nahe, daß sie „das freie Spiel der Kräfte" unter gleichen Bedingungen, den Eintritt in den unverschränkten Wettbewerb mit den vom Seminar stammenden Kollegen irgendwie zu scheuen hätten, als ob sie am Ende doch nicht von so unentwegtem Zutrauen zu ihrer Überlegenheit erfüllt wären, daß sie diese durch das Bestehen auf dem Zeugnisschein gegen jede anmaßende Anzweiflung zu schützen suchen müssen! Ich kann mir nicht denken, daß solche einseitige Betonung des Examensmoments im Sinne der wirklich tüchtigen und arbeitsfreudigen Akademiker sein, daß ihnen damit gedient sein sollte![1]) Oder wird damit wirklich der Wert der

[1]) Ich theoretisiere hier nicht ins Blaue hinein, sondern bilde mir mein Urteil mit aus eigener Erfahrung: Ich war längere Zeit an einer großen Erziehungsanstalt thätig und habe mich da ebensowenig wie meine akademisch gebildeten Kollegen durch das Bewußtsein gedrückt gefühlt, mit seminarisch gebildeten Lehrkräften unter gleichen Bedingungen arbeiten zu müssen, ja, in einem Zweig der Anstalt einen seminarisch gebildeten Vorgesetzten anzuerkennen. Auch habe ich mich nicht geschämt, im Rektoratsexamen als, soviel ich weiß, einziger Akademiker neben den Herren von der Volksschule zu sitzen und zu schwitzen. Und in Bezug auf das Folgende darf ich bemerken, daß ich in Helsingfors sowohl an einer höheren Töchterschule wie an einer realgymnasialen Knaben und Mädchenschule jahrelang unterrichtet habe. Ich habe da mehrmals Jünglinge und Jungfrauen gemeinsam in der Religion bis zum Abiturientenexamen geführt und denke mit großem Vergnügen an diese eigenartige Unterrichts- und Erziehungswirksamkeit zurück.

akademischen Bildung irgendwie herabgedrückt, daß sie die freie Konkurrenz der seminarischen Bildung auszuhalten hat?

Der zweite für uns in Betracht kommende Gesichtspunkt ist das Interesse der Töchterschulen selbst und dieser muß natürlich der durchschlagende sein und wird auch von Dr. Boodstein, dessen Aufsatz mich zu diesen Bemerkungen veranlaßt hat, mit Recht in den Vordergrund gerückt. Das Interesse der Töchterschule soll nach seiner Darstellung besser bedient sein durch akademische als durch seminarisch gebildete Lehrkräfte, wenigstens in den höheren und leitenden Stellen. In diesem Sinne hat der Herr Leiter des Elberfelder Volksschulwesens sogar ein amtliches Gutachten an die Schulinteressenten abgegeben, was er eben in jenem Aufsatz zum Druck befördert.[1]) Warum soll die Töchterschule besser bedient sein durch Akademiker als durch Nichtakademiker? Daß diese auf Grund ihrer geringeren Examina nicht hinreichend kompetent für die Realisierung der Töchterschulziele wären, das will Dr. Boodstein allerdings glauben machen — er beruft sich dafür auf die Mädchenschulkonferenz vom August 1873 unter Minister Falk — hat das aber durch seine Zusammenstellung der Mittelschulprüfungs- und facultas docendi-Anforderungen ganz und gar nicht nachgewiesen, konnte es auch nicht. Bestimmt behaupten wird er es ja auch nicht wollen, denn das wäre ja ein zu schroffer Widerspruch gegen die ministerielle Verfügung und Prüfungsordnung, wonach die Mittelschulprüfung als ausreichender Nachweis jener Befähigung einmal anerkannt ist.

Doch die akademischen Lehrkräfte geben der höheren Mädchenschule mehr Ansehen. Zwar ein Ansehen im Sinne des Scheins und Glanzes, weil es großartiger klingt, wenn die Fräulein Töchter von „studierten Leuten“ und Doktoren unterwiesen werden, wird ein ernster Töchterschulleiter und auch Dr. Boodstein ablehnen. — Aber wenn Lehrer, die mehr wissen und mehr können als Mittelschulmänner, zur Verfügung stehen, dann sind sie doch jedenfalls vorzuziehen, und damit man sie an diesen Schulen halten kann, muß ihnen auch eine bessere Stellung eingeräumt werden; also wird durch diese Maßregel das Ansehen der Schule selbst gehoben, sie behauptet dadurch ihren „Charakter als höhere Bildungsanstalt“. So argumentiert Dr. Boodstein. Dies Argument lautet sehr scheinbar und wird seines Eindrucks auf die Herren Stadtväter und Töchterschulkuratorien nicht verfehlen. Leider wird nur dabei gerade das vorausgesetzt, was eben noch bewiesen werden muß, daß nämlich den aus dem Seminar hervorgegangenen Lehrern selbstverständlich ein geringerer „Grad von Bildung und Leistungsfähigkeit“ eignet als den akademischen Daß dies nicht durch die Verschiedenheit der Examensforderungen ausgemacht werden kann, ist oben gezeigt. Selbst wenn zugegeben werden müßte, daß der Akademiker dem Nichtakademiker eo ipso an Wissen oder in der Wissenschaft überlegen sei — was ich eben nicht ohne weiteres zugebe[2]) — so ist damit für seine Bildung

---

[1]) Zeitschrift für weibliche Bildung 1896, Heft 14. 15

[2]) Um mich gegen Unterstellungen zu schützen, bemerke ich ausdrücklich, daß, wenn ich von der wissenschaftlichen Befähigung auch seminarisch gebildeter Lehrer hier rede, ich stets die praktische Anwendbarkeit des Wissens für die Schule im Auge habe; ich denke also nicht an die Pflege der Wissenschaften als Beruf, an die „reine“ Wissenschaft, sondern die „angewandte“, wie sie wenigstens für Töchterschulen allein in Betracht kommt; nicht die Gelehrten-, sondern die ebenbürtige Lehrerqualifikation wird hier den seminarisch gebildeten Lehrern an Töchterschulen zugesprochen. Die Akademiker

und für sein Können oder der „Leistungsfähigkeit" noch nichts erwiesen. Gerade für Töchterschulen wird das größere Maß von Wissen — sagen wir einmal, von wissenschaftlicher Schulung, das die Universität in der That gewährt, vielleicht mehr als reichlich durch die dem Seminar eignende didaktische Schulung und pädagogische Stoffbehandlung ausgeglichen. Die Höhe der Schulbildung wird nicht quantitativ durch die Größe des erzielten Wissensumfangs gemessen, sondern qualitativ durch die psychologisch vertiefte Durcharbeitung der Stoffe. Da nun die akademische Bildung unwillkürlich sich der Anwendung des ersteren Maßstabes zuneigt, ist es heilsam, daß sie die an der zweiten Schätzungsart sich orientierende seminarische Bildung als Korrektur neben sich hat und zwar natürlich nicht untergeordnet sondern gleichgeordnet. Andrerseits wirkt aber die Heranziehung und Verwendung von Akademikern an Töchterschulen auch auf die andere Lehrerkategorie sehr förderlich ein. Erstens werden, wenn beide gleichgeordnet sind, natürlich nur die vorzüglichsten Kräfte aus den Volksschullehrerkreisen zu diesen Stellen ausersehen und sodann fühlen sie sich nie ohne den starken Antrieb, sich als thatsächlich den akademischen Kollegen ebenbürtig zu erweisen und zu bewähren. Dadurch ist das Interesse der Schule viel besser gewahrt als bei den Gymnasien, wo dieser Antrieb bei den Elementarlehrern nicht so stark wirken kann: wem weniger zugemutet und zugetraut wird, der leistet auch weniger. Die qualitative Höhe der Töchterschulbildung ist demnach durch den Wettbewerb beider Kategorien aufs denkbar glücklichste gewährleistet und sie kann sich, wenn sie in diesem Sinne arbeitet, sehr wohl mit dem Bildungsertrage der höheren Knabenschule in den entsprechenden Schuljahren messen.[1]) Wer freilich die Rangordnung der Schulgattungen an der Stellung, Vorbildung und Honorierung der betr. Lehrkörper mißt, — — na, aber von diesem Kapitel wollten wir ja schweigen! Einem von Gedanken des erziehenden

können also ihren Vorsprung in der „Wissenschaft an sich" unbestritten haben, ohne darum doch in der Schulwissenschaft an der Spitze zu sein.

[1]) Ein erfahrener Schulmann schreibt mir hierzu: „Mager unterschied dreierlei Schulziele, volkstümliche Bildung, moderne und gelehrte Bildung. Wo das erste Ziel verfolgt wird, wie in den Elementar-, Volks-, Mittel-, höheren Mädchenschulen, Seminar ꝛc., dahin muß der seminarisch gebildete Lehrer kommen können; aus den Anstalten der zweiten und dritten Art sollte er wegbleiben. Es ist mißlich, Schüler im Deutschen, Rechnen ꝛc. zu unterrichten, die Dinge betreiben, die der Lehrer des Deutschen ꝛc. nicht versteht; auch die Zeichenlehrer sollten am Gymnasium mindestens Gymnasialbildung haben. Wenn ich aber auch nichts dagegen habe, wenn die seminarisch gebildeten Lehrer aus Gymnasium, Realgymnasium ꝛc. ganz verschwinden, so ist ihnen aber auch der Weg im volkstümlichen Schulgebiete offen zu halten, wenn ihnen nicht alle Arbeits- und Berufsehre abhanden kommen soll." Wollte man also doch das Streben aufgeben, die höheren Mädchenschulen äußerlich, durch Annäherung des Lehrplans und in der Zusammensetzung des Lehrkörpers den höheren Knabenschulen gleichzustellen! Diese und namentlich die „gelehrten" Schulen leiden ja zu offenkundig an dem schweren Mangel, daß das Berechtigungswesen ihnen Massen von Schülern zuführt, die für gelehrte Bildung gar nicht berufen sind, auch nicht dran denken, das Ziel, auf das doch der ganze Lehrplan zugeschnitten ist, erreichen zu wollen. Gewiß sollte es für besonders befähigte Mädchen möglich sein, eine höhere Bildung noch zu erreichen, als sie die jetzige höhere Mädchenschule zu bieten vermag, und zu gelehrten Studien emporzusteigen — ich würde z. B. den Tag mit Jubel begrüßen, wo der Staat die Ausbildung von weiblichen Ärzten als Sache des öffentlichen Interesses in die Hand nähme. Aber zu diesem Ende die höhere Mädchenschule mit ihrem volkstümlichen Bildungsziel zu einem Mädchengymnasium umzugestalten und als solches den höheren Knabenschulen gleichzustellen, das schiene mir der allerverkehrteste Weg.

Unterrichts beseelten Schulmann kann es m. E. nicht zweifelhaft sein, daß den Mädchenschulen „der Charakter als höhere Bildungsanstalt“ am besten durch das bisherige Zusammenwirken beider Lehrerkategorien gewährleistet ist. Fehlt diese Einsicht bei den Behörden und Schulinteressenten, so muß man sie ihnen eben nahe zu bringen suchen. Eine Vorlesung darüber, was wahre Bildung, zumal auch wahre weibliche Bildung ist, könnte mancher „Gebildete“ brauchen.

Immerhin ist es gut zu verstehen, wenn akademisch gebildete Töchterschulleiter ihre Schulen möglichst hoch schrauben, auch äußerlich möglichst den Gymnasien anzunähern suchen und darum Akademiker bevorzugen und bevorzugt wissen wollen. Schwer aber ist es zu verstehen, wenn das berufene Haupt einer großstädtischen Volksschullehrerschaft ausführlich nachzuweisen sucht, daß seine Leute minderwertige Kräfte sind, nicht befähigt zu allen Stellen an höheren Mädchenschulen; wenn er nicht nur seine Untergebenen, sondern auch seine höheren Vorgesetzten diskreditiert, indem er die Versprechungen der ministeriellen Prüfungsordnung als illusorisch hinstellt. Wenn nämlich die Rektorprüfung zur Anstellung als Seminardirektor, Seminarlehrer, Rektor von Mittelschulen und höheren Töchterschulen ꝛc. berechtigt, so hat das nach Dr. Boodstein „die nicht unbedenkliche Wirkung“, daß die Menge der Geprüften und Bestandenen stets wächst, „von denen noch nicht der zehnte Teil die als Lockvögel an die Spitze gestellten Ziele erreichen kann, so daß neun Zehntel als enttäuschte, unzufriedene, verkannte Größen sich verbittern lassen.“ Also die obersten Schulbehörden locken die Volksschullehrer durch die Lockvögel höherer Stellungen auf den Leim und lassen sie dann als verbitterte „verkannte Größen“ drauf sitzen! Recht nett in der That. Uns ist nicht zweifelhaft, woher die Verbitterung stammt; auch andere Stände würden, wenn sie sich solche Nasenstüber von ihren eigenen Vorgesetzten hätten bieten zu lassen, verbittert werden! Daß es aber Leute giebt, die sich durch Anerkennung und Förderung ihres höheren Strebens verbittern lassen, das habe ich noch nicht gehört. Wenn aber die unteren Instanzen wieder einreißen, was die obersten mühsam aufbauen, ja, dann, armer Volksschullehrerstand! So etwas muß ja böses Blut machen.

Der Unwille über dieses Verfahren hat mir die Feder in die Hand gedrückt; mit großem Widerstreben habe ich in dieser Sache das Wort ergriffen; persönlicher Streit ist mir aufs äußerste verhaßt und ich möchte die Seiten des Evang. Schulblatts davon rein zu halten suchen. Aber die billig denkenden Herren Akademiker werden es verstehen, daß ich gerade als akademisch gebildeter Mann mich verpflichtet fühlte, die tüchtigen und strebsamen Volksschullehrer gegen solche Verunglimpfungen durch ihre eigenen Vorgesetzten entschieden in Schutz zu nehmen. Andrerseits lag es mir an, principiell auf die Gefahr hinzuweisen, die mir in der einseitigen Betonung der Examensberechtigungen zu liegen scheint; das ist der Weg zur Verknöcherung der Kultur, wie wir sie in China vor Augen haben.

Dr. G. von Rohden.

Die XXIV. Hauptversammlung des Vereins für Herbartsche Pädagogik in Rheinland und Westfalen

fand am 28. Dezember v. J. in Barmen statt. Sie verlief ebenso anregend und befriedigend wie die früheren. Das ist doppelt bemerkenswert, da die Auf-

gabe für den zweiten Vorsitzenden, Herrn Börger, in Abwesenheit von Rektor Horn die große Versammlung erfolgreich zu leiten, nicht ganz leicht war. Denn beide Referenten waren abwesend und konnten ihre Sache nicht selbst vertreten. Aber der Verein zeigte den Herren Gästen, Regierungs- und Schulrat Cleve und Stadtschulinspektor und Seminardirektor Reichardt, daß er auch in der geordneten und ergiebigen Diskussion einiges zu leisten vermöchte.

Der erste, gedruckt vorliegende Vortrag über Lehrmethode und Lehrerpersönlichkeit von Dr. K. Lange, dem bekannten ausgezeichneten Apperceptions-Lange, wie man ihn wohl nennen darf, lenkte das lebhafteste Interesse auf sich. Der Verfasser bekämpft hier in sehr glücklicher Weise den bekannten Einwand der „alten Praktiker" gegen die „Methodenreiter", daß die Lehrerpersönlichkeit alles und die Methode nichts sei. Deswegen besonders glücklich, weil er nicht bloß unsere bekannte Verteidigung neu vertritt und begründet, daß auch die beste Lehrerpersönlichkeit ohne die rechte Methode ebenso wenig ausrichtet wie der beste Handwerker ohne das richtige Werkzeug, sondern weil er den neuen und originalen Gesichtspunkt durchführt, daß eine rechte Lehrerpersönlichkeit nicht ohne Methode sich ausgestaltet. „Methodische Schulung ist der **beste Weg** zur vorbildlichen Lehrerpersönlichkeit, die unerläßliche **Bedingung** derselben." Beide Faktoren stehen also nicht nebeneinander, sondern gehören ineinander, stehen in Wechselwirkung. Denn eine mustergültige Lehrerpersönlichkeit ist kein fertiges Gottesgeschenk, und selbst wenn jemand als pädagogisches Genie geboren wäre, hätte er doch mit allem Fleiß und in ernster Zucht seine Gabe zu pflegen und in die rechten Bahnen und Anwendungsformen zu lenken, wenn sie wirklich heilsam wirken soll. Und für alle anderen, die Lehrer werden wollen, gilt es erst recht, daß sie als berufene Erzieher vor ihre Zöglinge nur treten können, wenn sie sich selbst in Zucht halten. Diese Selbstzucht wird aber nicht nur in dem äußeren Verkehr mit den Kindern geübt, sondern gerade auch in der psychologisch richtigen Behandlung des Lehrstoffes. An der Methode erziehen wir uns also zu rechten Lehrerpersönlichkeiten. Denn zur Methode gehören ja nicht nur die korrekte Disponierung und Verarbeitung des Stoffes, sondern alle Mittel und Maßregeln, wodurch wir den Gegenstand dem Schüler innerlich nahe zu bringen haben; die Methode nimmt also nicht bloß den Intellekt, sondern die ganze Persönlichkeit des Lehrers intensiv in Anspruch. Wir müssen eben den Begriff Methode vertiefen und uns gegen die beliebte Verwechslung mit dem Begriff Unterrichtstechnik verwahren.

Gerade weil der Hauptsatz des Dr. Lange in der Diskussion scharf herausgehoben und lebhaft bestritten wurde, kam der Gedanke bei der Rede und Gegenrede wirksam zur Geltung. Nur vermied man nicht ganz die naheliegende Gefahr, von diesem Hauptgedanken abzuschweifen und die Diskussion auf alles das hinzulenken, was außer der Methode zur Ausbildung der Lehrerpersönlichkeit zu dienen hat; was Dr. Lange natürlich nicht im mindesten bestreitet, nur unter seinem scharf abgegrenzten Thema nicht weiter zur Erörterung bringen will, weil es nur dazu dient, die Wichtigkeit des Leitsatzes zu verschleiern. Doch war die Versammlung dem abwesenden Herrn Referenten für seine wirklich schöne, bedeutende und anregende Gabe aufrichtig dankbar und ließ ihm das auch ausdrücklich aussprechen. Wir empfehlen den kleinen feinen Aufsatz den Lesern aufs angelegentlichste.[1])

---

[1]) Wir erlauben uns, den schönen Schluß des Vortrags noch herzusetzen: „Unser

Hauptlehrer R. Leite in Elberfeld hatte die Behandlung eines anderen interessanten Themas übernommen: Die Bedeutung guter bildlicher Darstellungen in Schulbüchern und die Verwertung der Lesebuchbilder. Auch er konnte leider die Wichtigkeit seines Gegenstandes nicht selbst vertreten. Es wurde aber seinen Darlegungen im wesentlichen zugestimmt, indem man seine goldene Mittellinie zwischen rigoroser Verwerfung der Bilder und kunstkritischen Vorträgen in der Schule als richtig anerkannte. Es wurde aber auch der Gedanke des Referenten als richtig und wichtig bestätigt, daß die Bilder keineswegs nur zur Veranschaulichung des vergleichenden Gegenstandes zu dienen hätten, sondern daß die Schüler mittelst der schulmäßigen Betrachtung der Bilder ebenso wie im Schreib- und Zeichenunterricht angeleitet werden sollen, sehen zu lernen, eine Kunst, die bekanntlich nicht so selbstverständlich ist, wie viele annehmen. Nicht Ästhetik soll in der Schule getrieben, wohl aber kann da der erste Grund zum Verständnis für die Kunst und zum aufmerksamen interessanten Betrachten der Kunsterzeugnisse gelegt werden. Es ist „Pflicht der Schule, die Pflege des guten Geschmacks sich besonders angelegen sein zu lassen, damit der Zögling ästhetische Maßstäbe fürs Leben mit hinausnehme. Denn nur dann wird er imstande sein, zwischen wahrhaft „schön" und „häßlich", geschmackvoll und geschmacklos zu unterscheiden — nur dann aber auch vor dem sittenverderblichen Einfluß gar vieler sog. „Kunstblätter", die als Beilage gegeben werden, geschützt sein. Die Bildung des ästhetischen Sinnes und guten Geschmacks wirft immer auch eine wertvolle Frucht für unsere sittliche Anschauung und ethische Bildung ab." Wir stimmen diesen Schlußsätzen des Referenten lebhaft zu.

R—n.

III. Abteilung. Litterarischer Wegweiser.

Philosophische Schriften.

Wohl niemals ist für philosophische Fragen ein so lebhaftes Interesse vorhanden gewesen wie zu jener Zeit, deren Anfang und Ende die Namen Kant und Hegel bezeichnen. Ein förmlicher philosophischer Rausch war über die gebildete Welt Deutschlands gekommen. Man glaubte in der Philosophie das Mittel gefunden zu haben, alle Rätsel des Lebens, woran von jeher der Menschengeist sich abgearbeitet hat, zu lösen, ja nicht wenige waren der festen Überzeugung, daß diese Lösung in dem System Hegels bis aufs Tüpfelchen auf dem i bereits gegeben sei. In Hegel hieß es, sei der absolute Geist zu sich selbst gekommen, und der Philosophie bleibe fortan nicht viel mehr zu thun übrig. Vergebens warnten besonnene und nüchterne Denker, wie namentlich Herbart, vor der hochfliegenden idealistischen Spekulation, die den Boden der Erfahrung unter den Füßen ganz verloren hatte und nach einem scharfen Urteile Herbarts „metaphysischen Unsinn mit wahrer poetischer Freiheit zu mischen und zu formen" verstand. Der Rückschlag

Beruf ist mir darum immer so hehr und herrlich erschienen, weil er uns mehr als andere nötigt, an der Ausbildung und Festigung unseres inneren Menschen rastlos zu arbeiten, lebendige Gemeinschaft mit Gott zu pflegen, in deren heiliger Zucht allein ein sittlich-religiöser Charakter gedeiht. Wissen wir ja, daß wir nur für das, was wir selbst sind und leben, unsere Schüler dauernd zu gewinnen vermögen. Lassen Sie uns darum mit aller Kraft danach streben, daß wir mehr und mehr werden, was jeder Erzieher sein soll, eine tüchtige pädagogische Persönlichkeit. Denn nur wer selbst wahrhaft erzogen ist, mag andere leiten; und nur wer als ein innerlich Freier sich selbst regiert, wird auch die äußere Freiheit sich glücklich bewahren!" Da hält also das übliche Gerede von „Methodenzwang" und „Einschnürung der freien Persönlichkeit durch methodische Vorschriften" nicht Stich.

blieb nicht lange aus. Hegel starb noch früh genug, um seinen Ruhm nicht zu überleben. Nach seinem Tode ging seine Schule einer raschen Auflösung entgegen. Dem Rausche folgte eine Ernüchterung, die bis zur tiefsten Verachtung der Philosophie sich steigerte. „Die Nation — schreibt Treitschke (Deutsche Geschichte III, S. 717) — hatte sich an dem Feuertranke des Idealismus dermaßen berauscht, daß sie dann ernüchtert einen tiefen Ekel gegen alle Spekulation faßte und mit dem Sturze dieses Systems auch die Philosophie selber gerichtet und vernichtet wähnte.“ Namentlich die Vertreter der gerade damals aufblühenden exakten Naturwissenschaften hatten nur Spott und Verachtung für die Philosophie, und die Folge war, daß die Afterphilosophie des Materialismus an Ansehen gewann und in immer weitere Kreise eindrang.

Inzwischen haben sich die Zeiten geändert. Das Interesse für philosophische Fragen beginnt wieder weitere Kreise zu erfassen, wie deutlich aus der großen Zahl der jährlich erscheinenden philosophischen Bücher hervorgeht. Es ist das ein erfreuliches Zeichen. Denn die Philosophie ist keineswegs eine nutzlose und überflüssige Grübelei über Dinge, die uns für immer verborgen sind, wofür sie von vielen gehalten wird. Sie ist im Gegenteil von großer Bedeutung für die besonderen Wissenschaften, die in ihr, der allgemeinen (allen gemeinen) Wissenschaft, erst ihre tiefere Begründung finden.

„Es giebt gewisse Begriffe — schreibt Flügel —, welche allen Wissenschaften gemeinsam sind; eine jede operiert mit ihnen, teils indem sie dieselben erzeugt, teils sie benutzt oder bearbeitet, um vermittelst derselben die Welt aufzufassen, zu erklären und zu beurteilen. Solche Begriffe sind z. B. die vom Sein und Werden, Thun und Leiden, von Ursache, Wirkung und Zweck, von Veränderung und Bewegung, Materie, Leben und Geist, ferner die Begriffe vom Nützlichen, Angenehmen, Schönen, Wahren, Guten u. s. w. Diese und ähnliche Begriffe gehören zwar zu den allergeläufigsten, sind aber darum nicht die klarsten, sie sind vielmehr die alte, jedoch nie alternde Plage der Wissenschaften. Man kann versuchen, sie als vollkommen bekannt und jedermann verständlich vorauszusetzen, aber nicht mehr an sie denken und denkend sie zu untersuchen, wäre der Tod alles Denkens. Denn das hieße Verzicht leisten auf ein geordnetes, widerspruchsfreies und in sich zusammenhängendes Denken und sich begnügen mit ganz populären, durch allerhand Zufälligkeiten entstandenen, durch bloß mechanische Ideenassociation verbundenen Vorstellungen. Hingegen ist es von jeher als Aufgabe der Philosophie betrachtet worden, jene Begriffe zu bearbeiten. . . . . Wäre nun die menschliche Kraft stark genug, um sich zugleich in die Weite und in die Tiefe hin auszudehnen, so sollte jede einzelne Wissenschaft, die ja gar nicht ohne die genannten Begriffe operieren kann, die Philosophie als ihre notwendige Ergänzung aus sich heraus erzeugen. Aber dieselbe Beschränktheit, die allenthalben die Arbeit zu teilen nötigt, die das Wissen in Wissenschaften spaltet, hat von ihnen allen die Philosophie getrennt, als die Bearbeitung der Begriffe, durch die wir die Welt auffassen, erklären und beurteilen.“ (Flügel, die spekulative Theologie der Gegenwart. S. 1.) Ähnlich heißt es bei Trendelenburg (Logische Untersuchungen I, S. 4): „Die besonderen Wissenschaften führen selbst über sich hinaus. In ihrem Streben, sich selbst genug zu sein, suchen sie sich zwar als ein selbständiges Gebiet abzuschließen, aber sie müssen die Grenzen doch wiederum öffnen, indem sie einsehen, daß sie blinde Voraussetzungen in sich tragen, unbesehene Grundbegriffe, aufgenommene Principien, unerörterte Ursprünge. Wenn ferner die besonderen Wissenschaften miteinander in Streit geraten, so kommt in dem Widerstreit ein Allgemeines, dem sie alle insgesamt gehorchen müssen, zur Empfindung; die Wissenschaften fassen den Gedanken eines Ganzen, an dem sie selbst nur ein Teil sind, und haben das Verlangen, sich zusammen als dies Ganze zu denken. Wenn die besonderen Wissenschaften in ihren gebundenen Kreisen beengende Schranken ziehen, so begehrt das Auge nach freierer Aussicht und sucht die Befriedigung eines Überblicks von einer beherrschenden Höhe. Indem die einzelnen Wissenschaften den Geist zwar durch eine durchgeführte Betrachtungsweise schärfen, aber ihn durch eine solche einseitige Zucht in seiner allgemeinen Empfänglichkeit abstumpfen, wecken sie in jedem höher gestimmten Geist das Bedürfnis einer Belebung, welche nur aus einer Ergänzung des Besonderen durch das Allgemeine fließen kann. Aus diesem notwendigen Streben und Gegenstreben entspringt die Philosophie.“

Neben dieser objektiven Bedeutung, die die Philosophie für die einzelnen Wissenschaften hat, kommt ihr auch ein hoher subjektiver Wert zu für den, der sich mit ihr beschäftigt. Sie gewährt Befriedigung und Genuß. Sie hebt den Geist aus der Alltäglichkeit des Lebens empor und lehrt die Dinge und Ereignisse von höheren Gesichts-

punkten aus beurteilen. Es gewährt einen eigenen Reiz, dem inneren Zusammenhange der Dinge und Ereignisse nachzuspüren, an den mancherlei Rätseln des Lebens sich zu versuchen und dem Gesetzmäßigen, dem Ewigen, Bleibenden in der Erscheinungen Flucht nachzugehen. „Das einsame Sinnen und Denken — sagt Herbart sehr schön in der Einleitung seiner Praktischen Philosophie —, sein Suchen und sein Finden, seine Befriedigungen aus eigener Übung kennen und schätzen und lieben heißt: Die Philosophie kennen, schätzen und lieben . . . Man sagt von der Tugend, sie sei ihres Lohnes gewiß, ohne auszugehn auf den Lohn. Dasselbe gilt von dem reinen Forschungseifer. Ist's vielleicht Verwandtschaft, worauf die Ähnlichkeit beider beruht?"

Die neuere Pädagogik steht bekanntlich in enger Verbindung mit der Philosophie. Ethik und Psychologie sind die Grundpfeiler, auf denen sie sich aufbaut. Jene weist ihr das Ziel der Erziehung, diese giebt ihr die Mittel zur Erreichung des Zieles an die Hand. So ist der Pädagoge auf das Studium der Philosophie hingewiesen, und wenn er auch nur die beiden Disziplinen Ethik und Psychologie nötig hat, so wird die Beschäftigung mit diesen, wenn er ihnen Interesse abgewinnt, ihn doch bald weiter treiben. In der That zeigt sich denn auch in der Lehrerschaft vielfach reges Interesse für philosophische Fragen. Das rechtfertigt es, wenn das „Evangelische Schulblatt", obwohl es ja in erster Linie unmittelbar pädagogischen Zwecken dienen will, von Zeit zu Zeit auch der philosophischen Gedankenbewegung der Gegenwart seine Aufmerksamkeit zuwendet und durch Besprechung philosophischer Bücher den Leser einmal auf geeignete Hilfsmittel zum Studium der Philosophie hinweist und zum andern ihn mit den Hauptrichtungen der heutigen Spekulation bekannt macht.

Nach diesen einleitenden Bemerkungen wenden wir uns zu den uns zur Besprechung vorliegenden Büchern.

1. **Einleitung in die Philosophie** von **O. Külpe**, Prof. an der Universität Würzburg. Leipzig, Verlag von S. Hirzel. 1895 4 M.

Der Eingang zur Philosophie ist nicht leicht. Wer daher, wie es häufig vorkommt, ohne schon philosophische Kenntnisse zu besitzen, irgend ein berühmtes philosophisches Buch, etwa Spinozas Ethik oder Kants Kritik der reinen Vernunft, zur Hand nimmt, der wird durch die ungeheuren Schwierigkeiten, die er zu überwinden hat, meist bald so abgeschreckt, daß ihm das Studium der Philosophie vielleicht für immer verleidet ist. Ähnlich wird es gewöhnlich dem ergehen, der, wie es leider meist gebräuchlich ist, mit einem Abriß der Geschichte der Philosophie, etwa dem bekannten „Examen"-Schwegler, beginnt. „Wehe dem Weisheitsdurstigen — sagt Eduard von Hartmann einmal treffend — der, um zu erfahren, was die Welt unter Philosophie versteht, nach einem „Grundriß der Geschichte der Philosophie" greift und aus ihm die Quintessenz der Weisheit aller bisherigen Geschlechter sich anzueignen sucht! Es wird ihm zu Mute sein wie einem Ausgehungerten, der nach einem ſordentlichen Stück Rindsbraten Verlangen trägt und ein Miniaturbüchschen voll Liebigschen Fleischextraktes vorgesetzt bekommt; oder wie einem Kranken, der heilsuchend in eine Apotheke tritt und sich mit dem Anblick der Aufschriften all der verschossenen Schübe, Kästchen, Büchsen und Gläser begnügen soll, zu deren Inhalt ihm der Schlüssel fehlt. Je kürzer gefaßt der Grundriß oder Leitfaden ist, desto unsinniger und verrückter müssen ihm die aufgezählten Spitzen der verschiedenen Gedankensysteme vorkommen, deren breiterer Unterbau ihm verborgen bleibt; je ausführlicher dagegen die Darstellung ist, desto eher wird ihm hier und da eine Ahnung davon aufgehen, daß hinter all den paradoxen Resultaten doch wohl philosophisches Denken stecken könne, wenn er auch nicht begreifen kann, wie die Leute auf solche sonderbaren Gedankenwege gerieten."

Bücher, wie das uns zur Besprechung vorliegende, die es sich zur Aufgabe stellen, den Leser in die Philosophie einzuführen, kommen deshalb einem in weiteren Kreisen vorhandenen Bedürfnisse entgegen. Ein solches Werk kann von einem zwiefachen Gesichtspunkte aus abgefaßt werden. Entweder verbindet der Verfasser damit die Absicht, in ein bestimmtes philosophisches System einzuleiten, oder aber er will den Leser über die Philosophie überhaupt orientieren. Beide Arten der Behandlung haben ihre Berechtigung und ihre eigentümlichen Vorzüge. Ein Werk der ersten Art ist z. B. das „Lehrbuch zur Einleitung in die Philosophie" von J. Fr. Herbart. Der Verfasser erörtert zunächst den Begriff, die Aufgaben und Voraussetzungen der Philosophie und behandelt dann die Hauptprobleme der Logik, der Metaphysik und der Ethik in der für sein System charakteristischen Weise. Aus der neusten Zeit gehört hierher die „Ein-

leitung in die Philosophie" von Fr. Paulsen (3. Aufl. 1895). Das Werk unterscheidet sich von jenem zwar dadurch, daß es in viel größerem Umfange die historische Entwicklung der Philosophie berücksichtigt; aber der Verf. will nicht bloß die Probleme und die möglichen und in der Geschichte hervorgetretenen Lösungen vorlegen, sondern zugleich die Auflösung, die er für die richtige hält und die er in dem idealistischen Monismus (Pantheismus) gefunden zu haben glaubt, zur Anerkennung beim Leser bringen. Zudem ist die Ethik nur anhangsweise ganz kurz behandelt, die Ästhetik fehlt ganz. Der Vorzug solcher Darstellungen beruht offenbar darauf, daß der Anfänger durch sie in ein geschlossenes Gedankensystem eingeführt und daß sein Blick dem Wirrwarr der sich kreuzenden Ansichten, denen er noch urteilslos gegenübersteht, vorläufig entzogen wird. Als Mangel haftet ihnen an, daß sie andere Anschauungen nicht genügend zu Worte kommen lassen und dadurch den Leser zu einseitigem Aburteilen verleiten.

Demgegenüber ist die zweite Gruppe von Einleitungen in die Philosophie aus dem Bestreben hervorgegangen, über den engen Kreis persönlicher Überzeugung hinaus den Blick auf das große Ganze der Philosophie in Vergangenheit und Gegenwart zu richten. Hierher gehört das treffliche Werk des bekannten Herbartianers Strümpell: „Die Einleitung in die Philosophie vom Standpunkte der Geschichte der Philosophie," 1886. Schon der Titel weist auf die Eigenart des Buches hin. Die einzelnen Richtungen in der Philosophie werden in ihrer geschichtlichen Entwicklung vorgeführt, wobei aber, dem Standpunkte des Anfängers entsprechend, nur die Hauptsachen, diese aber in einiger Ausführlichkeit behandelt werden. Daran knüpft sich dann eine zurückhaltende, den eigenen Standpunkt des Verfassers darlegende Kritik. Schade nur, daß die unbeholfene sprachliche Darstellung, woran alle Strümpellschen Schriften leiden, die Lektüre des Buches erschwert.

Auch das Werk von Külpe, dem wir uns zuwenden, gehört zu dieser Art von Einleitungen. Es will nach den Worten des Verfassers „eine kurze, keine besonderen Vorkenntnisse voraussetzende Orientierung über die Entwicklung und den gegenwärtigen Zustand der Philosophie geben." Es zerfällt in vier Kapitel. Im ersten derselben (S. 6—20) behandelt der Verf. den Begriff und die Einleitung der Philosophie. Im zweiten Kapitel (S. 21—114) erörtert er die gegenwärtig geltenden philosophischen Disziplinen, die Metaphysik, die Erkenntnistheorie, die Logik, die Naturphilosophie, die Psychologie, die Ethik und die Rechtsphilosophie, die Ästhetik, die Religionsphilosophie und die Philosophie der Geschichte. Jede Disziplin wird zuerst in ihrer geschichtlichen Entwicklung vorgeführt, dann werden die Probleme dargelegt, an deren Lösung sie zu arbeiten hat, und zuletzt folgt ein Hinweis auf die Litteratur des Gegenstandes. Das dritte Kapitel (S. 114—258) bringt eine Charakteristik der wichtigsten Richtungen innerhalb der Philosophie und zwar A. der metaphysischen, B. der erkenntnistheoretischen, C. der ethischen Richtungen. Hier findet der Leser Belehrung über Monismus, Dualismus und Pluralismus, über Materialismus und Spiritualismus, Mechanismus und Teleologie, Determinismus und Indeterminismus, Rationalismus, Empirismus, Kritizismus, Dogmatismus, Positivismus, Idealismus, Realismus und Phänomenalismus, über Gefühls- und Reflexionsmoral, Individualismus und Universalismus u. s. w. u. s. w. Im Schlußkapitel endlich (S. 258—269) verbreitet sich der Verfasser über die Aufgabe und das System der Philosophie, wobei er neue Wege einzuschlagen versucht.

Der Verfasser ist bestrebt gewesen, durch eine objektive Darstellung den verschiedenen philosophischen Richtungen nach Möglichkeit gerecht zu werden. Auch die gegnerische Anschauung läßt er voll zu Worte kommen. Er selbst huldigt einer dualistischen Weltauffassung. Er bekämpft den Materialismus, den gegenwärtig wieder mächtig um sich greifenden Monismus, der Gott und Welt, Geist und Materie identifiziert, und die davon beeinflußte moderne Psychologie ohne Psyche, die beide in Wundt, Paulsen, Höffding u. a. so beredte Anwälte gefunden haben. Sein eigenes Urteil ist bestimmt, aber maßvoll und zurückhaltend.

Das Buch giebt eine zwar vorläufige, aber doch ziemlich vollständige Orientierung über das Werden und Wesen der Philosophie. Es enthält viel mehr, als man sonst in Werken dieser Art findet. Infolgedessen sind viele Partieen so skizzenhaft ausgefallen, daß sie dem Anfänger, wenn er nicht nebenbei philosophische Vorlesungen hören oder anderwärts sich Rat holen kann, unverständlich bleiben werden. Das gilt namentlich von dem zweiten Kapitel. Eine größere Ausführlichkeit im einzelnen und Verzichtleistung auf encyklopädische Vollständigkeit hätte dem Buche nur zum Vorteil gereichen können.

Im übrigen ist die Darstellung für den, der in philosophischen Dingen schon einigermaßen bewandert ist, klar und verständlich, und wem es darum zu thun ist, eine kurze Übersicht über die Entwicklung und den gegenwärtigen Stand der Philosophie zu gewinnen, dem kann das Buch als sehr brauchbar empfohlen werden.

2. **Geschichte der Philosophie im Grundriß.** Von **Dr. Rudolf Eisler.** Berlin 1895. Verlag von S. Calvary & Co. 328 S. 4,50 M.

Darstellungen der Geschichte der Philosophie im Umfange des vorliegenden Buches halten wir für ziemlich wertlos. Einen wirklichen Einblick in die philosophische Gedankenbewegung gewähren sie nicht. Sie bieten nur die Resultate der philosophischen Forschung, zeigen aber nicht oder nicht genügend die Wege, die zu den Denkergebnissen geführt haben. Sie vermitteln wohl philosophische Kenntnisse, aber keine Erkenntnis, sie leiten nicht zum Philosophieren an. Dem Forscher und Liebhaber der Philosophie bieten sie zu wenig, für den Anfänger sind sie unverständlich und darum unbrauchbar. Wir erinnern an das vorhin angeführte Urteil von Hartmann. Höchstens als Wiederholungsbuch haben sie einigen Wert für den, der den Stoff nach einem größeren Werke durchgearbeitet hat und darum zwischen den Zeilen zu lesen versteht. Und doch sind solche Bücher meist auf Anfänger berechnet. Auch Eisler hofft von seinem Werkchen, obwohl es auch denen dienen soll, die sich das Studium der Philosophie zur Aufgabe gemacht haben, daß es „recht vielen die Pforten zu dem erhabenen Gebäude menschlichen Denkens eröffne und die Schwierigkeiten überwinden helfe, die schon manchen von dem Studium der Geschichte der Philosophie abschreckten." Wir glauben nicht, daß diese Hoffnung sich erfüllen wird, wenn wir auch dem Verfasser zugestehen, daß er den weitschichtigen und schwierigen Stoff, soweit das bei einer so gedrängten Darstellung möglich ist, im allgemeinen in klarer und verständlicher Sprache darbietet, NB. klar und verständlich für den, der mit der Sache schon vertraut ist. Oder sollte der Verf. wirklich glauben, daß jemand, der z. B. das Herbartische System nicht kennt, aus der 4½ Seiten umfassenden Darstellung derselben sich auch nur eine halbwegs richtige Vorstellung machen könne? Was mag der Unkundige sich wohl darunter denken, wenn er da z. B. liest: Die Methode der Beziehungen besteht darin, daß der Subjektsbegriff in seine Bestandteile zerlegt wird, damit aus den Beziehungen desselben zum Prädikat das vorliegende Objekt der Erkenntnis begriffen werden kann? Oder: Die Kausalität läßt sich weder aus äußeren, noch aus inneren Ursachen, noch aus beiden zusammen erklären? Solche Worte sind für jeden, der die Sache nicht schon kennt, leerer Schall. Übrigens schleppt das Buch auch erschrecklich viel überflüssigen Ballast mit sich. Das Register enthält gegen tausend Namen; der fünfte Teil davon wäre schon zu viel. Ganze Paragraphen bestehen fast nur aus ödem Notizenkram. Am schlimmsten in dieser Beziehung ist der Abschnitt über die Philosophie des Mittelalters, die zudem in einer Ausdehnung behandelt ist, die zu ihrer Bedeutung in gar keinem Verhältnis steht. Paragraph 38 z. B. behandelt die Humanisten. Nachdem auf einer Seite die geschichtliche Entstehung und Bedeutung (letztere in 18 Zeilen) des Humanismus dargelegt ist, folgen drei Seiten, die fast nur Namen und Zahlen enthalten. Als Beispiel diene ein Abschnitt der S. 168:

„Bald nach der Wiederaufnahme des Platonismus erhob sich der Aristotelismus (besonders in Padua) und bekämpfte die Anhänger des ersteren. Er wird vertreten durch Gennadius († um 1464), Georg von Trapezunt († 1484), der in seiner „comparatio Platonis et Aristotelis" die Philosophie des Platon für christentumfeindlich erklärt, Theodor von Gaza, Laurentius Valla († 1457), ein Gegner der Scholastik, Hermolaus Barbarus († 1493), Rudolf Agrikola († 1485) und Desiderius Erasmus Rotterodamus (1467—1536). Unter den Aristotelikern selbst bildeten sich zwei Parteien, deren eine sich an den Averroismus, die andere an die Interpretation des Aristoteles durch Alexander von Aphrodisias anschloß. Zu den Anhängern der ersteren Richtung gehören: Alexander Achillini († 1518), Augustinus Niphus († 1546) Jakob Zabarella († 1589) und der Pantheist Andreas Cäsalpinus († 1603). Den Alexandrinismus vertreten: Petrus Pomponatius († 1520), der die Sterblichkeit der menschlichen Seele annimmt, und sein Schüler Simon Porta († 1558).

Hätte der Verf. statt der 41 Namen, die er anführt, sich auf ½ Dutzend beschränkt und die drei Seiten, die er mit ihnen anfüllt, dazu benutzt, den Humanismus etwas ausführlicher zu charakterisieren und seine geschichtliche Bedeutung klarzulegen, so hätte

er etwas Brauchbares liefern können. So ist der Paragraph wertlos. Wir bezweifeln, daß das Buch geeignet ist, wie sein Verf. hofft, „recht vielen die Pforten zu dem erhabenen Gebäude menschlichen Denkens zu eröffnen," finden vielmehr, daß es eine mustergiltige Illustration liefert zu dem Worte Herbarts: „Die Geschichte der Philosophie ist die langweiligste von allen Geschichten, wenn sie nicht benutzt wird zu neuem Philosophieren."

3. **Die Probleme der Philosophie und ihre Lösungen.** Historisch-kritisch dargestellt von **O. Flügel.** 3. Aufl. Cöthen, Otto Schulze. 1894. 4 M.

Man kann das Buch als eine Geschichte der Philosophie bezeichnen; aber es hat eine ganz eigenartige Anordnung des Stoffes, die sich von der anderer geschichtlichen Darstellungen der Philosophie wesentlich unterscheidet. Bei der gebräuchlichen Stoffanordnung werden dem Leser die Systeme der einzelnen Philosophen in ihrer geschichtlichen Aufeinanderfolge vorgeführt. Das wirkt auf den Anfänger verwirrend. Er sieht sich unaufhörlich von einem Gedankenkreise in den andern geworfen, ohne auch nur in einem einzigen recht heimisch zu werden. Die Probleme, an deren Lösung dieser oder jener Philosoph gearbeitet hat, läßt der folgende vielleicht liegen. Waren jene Lösungen richtig? Und wenn nicht, wo liegen die Fehler? Haben auch andre an jenen Fragen sich versucht? Zu welchen Ergebnissen sind sie gekommen? Auf diese und ähnliche Fragen, die in jedem denkenden Leser aufsteigen, findet er erst nach und nach Antwort. Hier und da reißt ein Faden ab, neue Fäden werden aufgenommen, die auch wieder abbrechen, während dieser oder jener von den früheren wieder angeknüpft werden muß, um nach kurzem dem Auge aufs neue zu entschwinden. So geht dem Leser leicht der Zusammenhang verloren, die Probleme wirren sich ihm durcheinander, er vermag Fort- und Rückschritt in den Lösungsversuchen nicht zu erkennen, und die Folge ist meist Mißmut und Überdruß. Philosophieren hat er auf diese Weise nicht gelernt, sondern nur einen wertlosen Ballast von philosophiegeschichtlichen Kenntnissen sich angeeignet.

Flügel hat in seinem Buche den chronologischen Gang der Darstellung verlassen. Er stellt die Probleme in den Vordergrund, auf deren Lösung die philosophischen Bestrebungen aller Zeiten gerichtet gewesen sind und um deren Lösung jede ernste in dieser Beziehung angestellte Forschung bemüht sein muß. Der ganze Stoff einer allgemeinen Geschichte der Philosophie ist um diese Grundfragen des Denkens und deren Lösungen gruppiert. Bei jedem einzelnen Probleme wird gezeigt, wie und mit welchem Erfolge die verschiedenen Denker im Laufe der geschichtlichen Entwicklung an seiner Lösung gearbeitet haben. Diese abgerundete Sonderbehandlung der einzelnen philosophischen Probleme hat den großen Vorteil, daß dem Leser die verschiedenen Grundfragen der Philosophie deutlicher vor Augen treten; er wird in einer einmal angeregten Gedankenbewegung für längere Zeit festgehalten, lernt fehlerhafte Denkversuche kennen und vermeiden und steht am Ende vor einem bestimmten Resultate. Dadurch wird zugleich der Trieb zu immer erneutem Eindringen und weiteren Forschen geweckt. Denn der Verf. ist weit entfernt davon, die von ihm im Sinne des Herbartischen Realismus gegebenen Lösungen für vollkommen zu halten; aber, sagt er, „das ist gewiß, wenn es auch nicht möglich ist, überall die volle Lösung herbeizuführen, wenn es auch z. B. nie gelingen wird, das Wesen der Materie vollkommen zu durchschauen, so giebt es doch sehr viele verschiedene Stufen der Einsicht, welche zwischen einer vollkommenen Durchschauung und der gegenwärtig geläufigen Erkenntnis der Materie liegen."

So hat das Buch einen doppelten Zweck. Es soll einmal denen dienen, welche das vorhandene Material einer allgemeinen Geschichte der Philosophie kennen lernen wollen, sodann aber auch denen, die bestrebt sind, sich an der eigentlichen, weiter eindringenden philosophischen Forschung zu beteiligen.

Flügel ist ein Schriftsteller von außerordentlicher Klarheit und Gedankenschärfe. Er versteht es meisterhaft, die schwierigsten Probleme der Philosophie so zu erörtern, daß sie auch dem philosophisch wenig Geübten verständlich werden. Das Wort seines Meisters Herbart beachtend, daß in der Philosophie allemal der Weg, den man in scheinbaren Geniesprüngen vorwärts macht, langsam wieder zurückgegangen werden muß, schreitet er in seinen Untersuchungen langsam, Schritt für Schritt voran. Nirgends geht ihm, wie das bei philosophischen Schriftstellern nicht selten der Fall ist, die Phantasie mit dem Verstande durch; er behält stets festen Boden unter den Füßen. Seine Kritik ist scharf, aber niemals verletzend, weil sie stets nur der Sache, niemals der Person gilt. Dazu kommt dann weiter die einfache verständliche Sprache, die vorteil-

haft von dem berüchtigten schwülstigen und dunkeln sog. Philosophendeutsch abſticht. Alle diese Eigenschaften machen Flügels Schriften vorzüglich geeignet, aus ihnen nicht bloß philosophische Kenntnisse zu erwerben, sondern auch, was viel mehr wert ist, wirklich philosophieren zu lernen. Freilich eine leichte Lektüre ist unser Buch, trotz aller Verständlichkeit, die es auszeichnet, darum doch nicht. Es will studiert, durchdacht, nicht bloß gelesen sein, wenn es Gewinn bringen soll. Die Philosophie läßt sich nun einmal nicht popularisieren. Das Charakteristische der populären Darstellung besteht darin, das Einzelne für sich dem Verständnisse nahezulegen, wobei allerhand Hilfsmittel, die wohl zeigen, wie man sich die Sache zu denken habe, benutzt, die strenge Begründung aber übergangen und die Resultate auf Treu und Glauben überliefert werden. Damit ist der Philosophie nicht gedient; denn gerade die Einsicht in den Zusammenhang bestimmter Gründe mit bestimmten Folgen macht den wesentlichen Bestandteil des philosophischen Wissens aus.

Das Flügelsche Buch sei allen, die ein Interesse an philosophischen Fragen haben, bestens empfohlen. Wer es gründlich durchgearbeitet hat, der ist hinlänglich auf dem Gebiete der Philosophie und der allgemeinen Naturwissenschaft orientiert, um sich über entscheidende Fragen ein selbständiges Urteil bilden zu können; er ist zugleich imstande, jedes andere philosophische Buch mit Verständnis und kritischem Blicke lesen zu können.

4. **A. Ritschls philosophische und theologische Ansichten.** Von **O. Flügel.** 3. Aufl. Langensalza, Verlag von H. Beyer & Söhne. 1895. 2 M.

Die Zahl der Schriften über und gegen Ritschl ist Legion. Die Arbeit von Flügel, die in kurzer Zeit drei Auflagen erlebt hat, ist eine der besten darunter, vielleicht die gründlichste. Was sie von den meisten andern unterscheidet, ist dies, daß sie nicht bloß die theologischen Anschauungen Ritschls und seiner Schule einer Kritik unterzieht, sondern auch, und zwar mit besonderem Nachdruck, die philosophischen Grundlagen des Systems auf ihre Berechtigung hin prüft. Bekanntlich wird es vielfach als ein Verdienst Ritschls gepriesen, daß er die Theologie von der Philosophie unabhängig gemacht und auf eigne Füße gestellt habe. Flügel weist nun nach, einmal daß eine solche Ausscheidung der Philosophie aus der Theologie, wie sie Ritschl, in höherem Grade noch einige seiner Schüler fordern, nicht möglich sei. Die Theologie arbeite eben auch mit Begriffen, die einer philosophischen Klärung bedürfen, und eine bestimmte Weltanschauung, wie eine solche doch die Theologie vertrete, lasse sich nicht ohne Eingehen auf die Principien begründen. Sehe die Theologie von aller Philosophie ab, so mache sie sich wehrlos gegenüber den Todfeinden aller Religion, dem Materialismus und Pantheismus, die doch nur mit philosophischen Gründen überwunden werden könnten. Mit Recht betone der englische Minister Balfour in seinem kürzlich auch in deutscher Übersetzung erschienenen Buche „Die Grundlagen des Glaubens": „Die entscheidenden Schlachten der Theologie werden außerhalb ihrer Grenzen geschlagen; nicht über rein religiöse Kontroversen wird die Sache der Religion verloren oder gewonnen, sondern durch unsere allgemeine Weltanschauung werden unsre Urteile über theologische Fragen entschieden." Doch rechnet es Flügel Ritschl als Verdienst zu, daß er die praktisch-religiösen Gedanken des Christentums in den Vordergrund stelle und einer Theologie entgegentrete, die diese sittlich-religiösen Gedanken durch metaphysische Umdeutungen verflüchtige und vermaterialisiere.

Zum andern nun zeigt Flügel, daß auch Ritschl in seinem System die Philosophie keineswegs vermieden habe, daß er im Gegenteil mitten in einer falschen Spekulation stecke. Ja, was sein Denken charakterisiere, sei weniger das Theologische als das Philosophische. Mit Recht bekämpfe er den Monismus, der sowohl die positive wie die liberale Theologie der Neuzeit beherrscht, aber er führe die angeschlagenen Gedanken nach keiner Seite hin durch. Um dieser Ungenauigkeiten und Inkonsequenzen willen könne man bei ihm auch nicht von philosophischen Begriffen oder gar einem Systeme, sondern immer nur von Ansichten reden. Die schwache Seite der Ritschlischen Theologie bestehe also weniger im Mangel einer Metaphysik, als vielmehr in Ungenauigkeiten solcher Begriffe und Anschauungen, die konsequent durchdacht, ganz und gar in den sonst so stark von ihm verurteilten Monismus und Pantheismus hineinführen würde.

Die erste Auflage der Flügelschen Schrift behandelte nur die philosophischen Anschauungen Ritschls. In der zweiten und dritten Auflage ist der Verf. auch auf die Theologie eingegangen. Nachdem er in der Einleitung das Verhältnis der Theologie zur Philosophie überhaupt erörtert hat, bespricht er im ersten Kapitel die Stellung

Ritschls zur Philosophie und zwar A. zum Pantheismus, B. zum Materialismus, C. zur Ethik. Das zweite Kapitel behandelt Ritschls Begründung der Theologie und seine Stellung zur Religion überhaupt, das dritte Kapitel seine Stellung zum Christentum und zwar A. zur Person Jesu Christi, B. zur Glaubwürdigkeit der Evangelien, C. zu den Wundern, D. zur christlichen Erfahrung. Das letzte Kapitel endlich handelt vom Werte des Wissens.

Flügel beschränkt sich in seiner Kritik nicht auf Ritschl, sondern zieht auch dessen bedeutendere Schüler mit in den Kreis seiner Betrachtung. Er kritisiert auch nicht in der gewöhnlichen Weise, sondern giebt eine gründliche Erörterung der strittigen Punkte, so daß die Schrift überall zum eignen Nachdenken anregt. Was sie noch vor vielen andern besonders vorteilhaft auszeichnet, ist die ruhige und vornehme Sachlichkeit, mit der alle Fragen behandelt werden. Nirgends findet man eine Spur der bekannten rabies theologorum und der Unart, Irrtümer des Denkens dem Gegner ins Gewissen zu schieben.

Bei der Bedeutung, die die Theologie Ritschls in der Gegenwart gewonnen hat, ist es auch für den Lehrer unerläßlich, sich mit den Grundgedanken dieser Richtung bekannt zu machen. Dazu kann ihm das Flügelsche Buch vortreffliche Dienste leisten. Freilich setzt es, namentlich in seinem ersten Teile, Leser voraus, denen philosophisches Denken nicht ganz fremd ist, doch wird die Lektüre durch die außerordentlich klare und verständliche Darstellungsweise sehr erleichtert.

5. **Abriß der Logik und die Lehre von den Trugschlüssen.** 3. Aufl., herausgegeben von **O. Flügel.** Langensalza, Verlag von H. Beyer & Söhne. 1894. 1,50 M.

Das vorliegende Werkchen ist eine Neubearbeitung des Antibarbarus logicus, einer unter dem Pseudonym Cajus zuerst 1850 erschienenen Schrift des verstorbenen Dr. Allihn. „Damals herrschte auf den höheren und Hochschulen namentlich Preußens die Hegelsche Philosophie. Gegen diese war das Schriftchen insbesondere gerichtet. Es war überall bemüht, dieser Art des Philosophierens die logischen Fehler nachzuweisen. Darum waren auch die Beispiele zu den Trugschlüssen zumeist den Schriften der Hegelschen Schule entnommen. Von der zweiten Auflage ist nur die umfangreiche Einleitung erschienen. Sie beschäftigt sich mit dem Begriff und der Aufgabe der Logik und sucht namentlich deren formalen Charakter gegenüber verschiedenen andern Auffassungen zu rechtfertigen. Die jetzige dritte Auflage schließt sich wieder näher an die erste an. Sie nimmt von da den Abriß der allgemeinen formalen Logik ohne erhebliche Änderungen herüber. Aber von den Bekämpfungen der Hegelschen Philosophie ist nur das beibehalten, was noch eine gewisse Bedeutung für die Gegenwart hat und für jene Zeit besonders bezeichnend schien. Sonst sind, der eigentlichen Absicht des Schriftchens gemäß, für die Trugschlüsse meist solche Beispiele gewählt, welche das Denken der Gegenwart bestimmen und vielfach noch nicht erkannt sind als das, was sie sind, nämlich als Trugschlüsse."

Wir sind Flügel dankbar, daß er das treffliche Werkchen Dr. Allihns (seines Schwiegervaters) in zeitgemäßer Bearbeitung wieder herausgegeben hat. Es ist ein wirklich lesbares Buch, was sich von den meisten kürzeren Darstellungen der Logik leider nicht sagen läßt, kein dürres Gerippe von Definitionen, Erläuterungen, Einteilungen rc. In ausführlicher und klarer Darstellungsweise werden wir mit den Lehren der Logik bekannt gemacht. Auch die psychologischen Bedingungen der logischen Funktionen werden erörtert. Mit besonderer Ausführlichkeit sind die Trugschlüsse behandelt. Ungefähr die Hälfte des Buches ist ihnen gewidmet. Dabei geht der Verf. nicht selten näher auf die verschiedenen philosophischen Systeme ein und deckt deren logische Fehler auf. So kann man aus dem Werkchen nicht bloß Logik, sondern auch denken lernen.

Elberfeld. W. Fick.

Zur Recension eingegangene Bücher.

An die Herren Verleger!

Das „Evangelische Schulblatt" hat nicht Raum genug, um über jedes ihm zugesandte Buch eine Recension bringen zu können. Die betr. Bücher werden aber sämtlich am Schlusse der Hefte als zur Besprechung eingesandt namhaft gemacht. Es bleibt zumeist den Herren Recensenten überlassen, welches Buch durch eine längere Besprechung oder kürzere Anzeige besonders hervorgehoben werden soll. Auf eine Rücksendung der nicht recensierten Bücher kann sich die Redaktion nicht einlassen, es sei denn, letztere habe sich selbst ein Buch zum Zwecke der Besprechung vom Verleger erbeten.

K. Emil Fährmann, Das rhythmische Zählen, der Konzentrationspunkt des elementaren Rechnens. Eine psychologisch-pädagogische Studie. Plauen i. V. 1896, Kell.

Dr. K. A. Schmid, Geschichte der Erziehung vom Anfang an bis auf unsere Zeit, bearbeitet in Gemeinschaft mit einer Anzahl von Gelehrten und Schulmännern. Fortgeführt von Dr. phil. Georg Schmid. 4. Band, 1. Abt. Stuttgart 1896, Cotta. 18 M.

Dr. phil. B. Hartmann, Die Analyse des kindlichen Gedankenkreises als die naturgemäße Grundlage des ersten Schulunterrichts. 3., sorgfältig durchgesehene und erweiterte Aufl. Leipzig u. Frankfurt a. M. 1896, Kesselring. 2,40 M.

Friedr. Schäfer, Arbeitskraft und Schule. Vier pädagogische Abhandlungen auf psychol. Grundlage. Ebenda. 0,80 M.

L. Hoffmeyer, Die Katechismusschule und das Seminarium Candidatorum zu Aurich, eine Stiftung des Pietismus. Breslau 1896, Hirt. 1 M.

Lic. Richard Kabisch, Die Episteln des christlichen Kirchenjahres für Volksschullehrer, Präparanden und Seminaristen schulmäßig erläutert. Göttingen 1896, Vandenhoeck & Ruprecht. 2,40 M., geb. 2,80 M.

— —, Die Episteln des christlichen Kirchenjahres für den Gebrauch an Schulen und zur häuslichen Erbauung in Andachten ausgelegt. Ebenda 1896. 1,80 M., geb. 2,40 M.

G. Heine, Schulrat, Über die Zuverlässigkeit der heiligen Schrift. Für gebildete Nichtgelehrte. Essen 1896, Baedeker. 1,20 M.

Katechismus für evangelische Schulen. Eine Gegenüberstellung der wichtigsten Fragen der entschiedenen Katechismen nebst 120 Bibelsprüchen, zur Behandlung vorgeschrieben durch den von dem Herrn Minister der geistl. rc. Angelegenheiten in Gemeinschaft mit dem Evang. Oberkirchenrat genehmigten Lehrplan für den evangel. Religionsunterricht in den Schulen der Rheinprovinz. Herausgeg. von einem praktischen Schulmann. Barmen, Wiemann 0,30 M.

Adalbert Enders, Die Schulbibelfrage. Vortrag. 2. Aufl. Leipzig 1896, Böhme. 0,30 M.

Dr. K. Heilmann, Geschichte der deutschen Nationallitteratur nebst einem Abriß der deutschen Poetik. Ein Hilfsbuch für Schule und Haus. 2., verb. Aufl. Breslau 1895, Hirt. Geb. 1,60 M.

H. Rosenburg, Lehr- und Übungsbuch der deutschen Sprache für Präparandenanstalten. 2 Teile in 1 Bd. Ebenda 1895. Geb. 1,80 M.

Hähnel und Patzig, Deutsche Sprachschule. Die deutsche Sprachlehre im Anschluß an Sprachganze mit besonderer Berücksichtigung der Wortbildung und Wortbedeutung. 1. und 2. Heft. 2. Aufl. Leipzig 1896, Hirt. 0,15 M., 0,20 M.

H. Nowack, Sprachstoffe für die Volksschule zur Übung im richtigen Sprechen und Schreiben. Lehrerheft: Diktatstoffe. 6. Aufl. Breslau 1895, Hirt. 1 M.

H. Francke, Aufgabensammlung für den Unterricht in der deutschen Sprache, geordnet nach drei Lehrstufen. 8., verb. Aufl. Weimar 1896, Böhlau. 0,60 M.

Joh. Meyer, Lehr- und Übungsbuch für den Unterricht in der deutschen Rechtschreibung. 11., durchgesehene Aufl. Hannover 1896, Meyer. 0,30 M.

A. Ohlert, Lese- und Lehrbuch der französischen Sprache für die Unterstufe. Ausg. A. 2. unveränderte Aufl. Hannover u. Berlin 1896, Meyer. 0,60 M., geb. 1 M.

A. Ohlert, Französisches Lesebuch für die Mittel- und Oberstufe höherer Lehranstalten. Ausgabe A. 2. Aufl. Ebenda 1896. 1,60 M., geb. 2 M.

— —, Deutsch-französisches Übungsbuch. Zu Ausgabe A u. B der franz. Unterrichtsbücher des Verfassers. 2. Aufl. Ebenda 1896. 1,20 M., geb. 1,60 M.

K. Heine, Einführung in die französische Konversation auf Grund der Anschauung. Ausg. A. Nach den Bildern von Strübing-Winckelmann. Ebenda 1896. 0,60 M., geb. 0,90 M.

— —, Einführung in die franz. Konversation auf Grund der Anschauung. Ausg. B. Nach den Bildertafeln von Ed. Hölzel. Ebenda 1896. 0,70 M., geb. 1 M.

— —, Methodische Winke für die Introduction à la conversation française à base d'intuition. Zu Ausgabe A und B. Ebenda 1896. 0,25 M.

Zur Notiz.

Der für diese Nummer bestimmte und bereits gedruckte Bericht über die Oberhausener Weihnachtskonferenz mußte leider wegen Raummangel für das nächste Heft zurückgesetzt werden.

Verantwortlicher Schriftleiter **G. von Rohden** in **Werden** (Ruhr).

Evangelisches Schulblatt.

März 1897.

I. Abteilung. Abhandlungen.

Die Dreiteilung in der Erziehungslehre Schleiermachers und in der Pädagogik Herbarts.

Von H. Otto, Rektor.

Schleiermachers und Herbarts Pädagogik stehen in enger Beziehung zu ihren Ansichten über Philosophie und zu dieser Wissenschaft überhaupt, wie sie sich bis dahin entwickelt hatte und von den genannten Männern in ihrer Weise weiter ausgebildet wurde. Sowohl Herbarts als Schleiermachers Dreiteilung der pädagogischen Einwirkungen bei der Erziehungsthätigkeit weisen uns auf den großen Königsberger Denker Kant hin, der zwar keine umfassende systematische Pädagogik geschrieben, wohl aber anregende Bemerkungen über pädagogische Thätigkeit gegeben hat. Der Philosoph der preußischen Krönungsstadt bestimmt die erziehende Thätigkeit dahin: „Unter der Erziehung verstehen wir Wartung (Verpflegung, Unterhaltung), Disciplin (Zucht) und Unterweisung nebst der Bildung.“ Ein anderes Mal sagt er: „Der Mensch braucht Wartung und Bildung. Bildung begreift unter sich Zucht und Unterweisung.“ Eine dritte Einteilung Kants gliedert die Erziehungsarbeit in Versorgung und Bildung. Letztere besteht aus der negativen (Disciplin) und aus der positiven (Unterweisung und Anführung).

Es ist zwar nicht erwiesen, ob Schleiermacher und Herbart bei der Aufstellung der Dreiteilung an Kant gedacht haben; denn ersterer hat uns keine von ihm selber geschriebene Erziehungslehre hinterlassen, und Herbart erinnert weder in seiner „Allgemeinen Pädagogik“ noch in seinem „Umriß pädagogischer Vorlesungen“ an den großen Philosophen von Königsberg. Immerhin aber darf man annehmen, daß beide Kants Ansichten über Pädagogik gekannt haben. Was aber Kant nur andeutungsweise gab und ohne systematische Ordnung, das haben Herbart und Schleiermacher ausführlich begründet und in ein festes System gebracht.

In Bezug auf die Dreiteilung in der Pädagogik kommt bei Schleiermacher seine „Erziehungslehre“ in Betracht, welche von C. Platz herausgegeben worden ist. G. Baur nennt dieses Werk in K. A. Schmids Encyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens die tiefsinnigste, gründlichste, umsichtigste und besonnenste Darstellung der Pädagogik, welche diese bis jetzt gefunden hat. Mag dieses Urteil auch etwas zu günstig sein, so steht jedenfalls

fest, daß die Schleiermachersche Erziehungslehre mehr Beachtung verdient, als sie bisher gefunden hat. G. v. Rohden sagt:[1] „Wenn auch die Lobeserhebungen von Schmidt, Baur, Eisenlohr, Thaulow, Eiselen nicht die Bedeutung eines wissenschaftlich begründeten Urteils beanspruchen können, so sind dieselben doch kein leeres Gerede; und jedenfalls hat Baur darin recht, wenn er seinen Artikel über Schleiermacher mit dem Satze schließt: „Es gewinnt den Anschein, als ob nicht nur die Feinde von Schleiermachers freiem geistigen Streben in ihrer beschränkten Sicherheit sich völlig über ihn hinaus zu sein dünkten, sondern als ob auch solche, welche seine Freunde zu sein sich rühmen, es bequemer fänden, so ganz gegen seine Art und Weise, sein Bild auf einer Parteifahne männiglich zur Bewunderung aufzustellen, als in das eigentümliche Wesen seines Geistes und in dessen Schöpfungen mit eigener ernster und treuer Geistesarbeit sich zu vertiefen."

Herbart beschäftigt sich mit der Dreiteilung in der Pädagogik in seiner „Allgemeinen Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet, 1806" und in dem „Umriß pädagogischer Vorlesungen, 2. Aufl. 1841." Die andern zahlreichen Schriften Herbarts behandeln specielle Fragen der Pädagogik, namentlich der Methodik. Nach Strümpell ist Herbart unter den Originaldenkern der neueren Zeit der einzige, bei dem die Pädagogik neben den anderweitigen Untersuchungen nicht bloß beiläufig berührt ist, sondern der das ganze Gebiet seiner theoretischen und moralischen Lehren auf die Fragen der Pädagogik einwirken ließ. Die Dreiteilung der pädagogischen Praxis tritt schon in der „Allgemeinen Pädagogik" bestimmt auf, wenn sie auch nicht so scharf durchgeführt ist, wie in dem „Umriß," wo **Regierung, Unterricht** und **Zucht** abgesondert den zweiten Teil ausfüllen. Schleiermacher gebraucht in seinen pädagogischen Vorlesungen da, wo er „die allgemeinen Maximen" entwickelt, welche der Erziehung zu Grunde liegen sollen, die Ausdrücke **Behütung, Gegenwirkung** und **Unterstützung.**

Am besten wird eine Vergleichung der Dreiteilung bei Schleiermacher und bei Herbart in der Weise geschehen, daß zunächst eine Darstellung der Dreiteilung in der Erziehungslehre von Schleiermacher und darauf diejenige in der Pädagogik von Herbart gegeben wird. Auf Grund der so gewonnenen Einsicht in die Darstellung der beiden Pädagogen wird die Übereinstimmung oder Verschiedenheit ihrer Ansichten nachgewiesen werden. Das Ergebnis der Vergleichung wird endlich die Bedeutung der pädagogischen Formen bei Herbart und Schleiermacher für die heutige Pädagogik ins rechte Licht stellen. —

1. Die Pädagogik sieht Schleiermacher als eine rein mit der Ethik zusammenhängende, aus ihr abgeleitete Wissenschaft an. Daraus folgt, daß er

[1] Darstellung und Beurteilung der Pädagogik Schleiermachers. Leipzig 1884, G. Fock.

den Zweck der Erziehung aus der Ethik bestimmt. Für das heranwachsende Geschlecht giebt es nach ihm vier sittliche Gemeinschaften, in welchen jedes Kind einmal als lebendiges Glied leben soll, nämlich Staat, Kirche, geselliges Leben und Wissen. Damit das Kind für diese sittlichen Gebiete tüchtig gemacht werde, muß der Wille des Kindes gebildet werden. Derselbe ist aber bei seinem ersten Erscheinen noch nicht etwas Stetiges; das ist vielmehr das Ziel seiner Entwicklung. Die einzelnen Willensakte haben eine doppelte Beziehung, eine auf das Einwärts, die Gesinnung, und eine Beziehung auf das Auswärts, die Fertigkeit, die im Gegensatz zur Gesinnung, der höchsten Äußerung der Intelligenz, als das am meisten Mechanische erscheint. Gesinnung und Fertigkeit sind also die beiden Ziele der Erziehung bei Schleiermacher. Mittel der Erziehung sind nach seiner Erziehungslehre Behütung, Gegenwirkung und Unterstützung.

Es ist eine eigentümliche Erscheinung, daß viele von den Bearbeitern der Schleiermacherschen Erziehungslehre die Maxime des Behütens übersehen oder doch die Sache so darstellen, als ob Schleiermacher dieselbe nicht bestimmt gefordert hätte. Dahin gehören Karl Schmidt (Geschichte der Pädagogik, Bd. 4, S. 902 ff.), G. Baur (Schmids Encyklopädie, Bd. 7), G. v. Rohden (16. Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, S. 116—211) und ein Schulmann, der in der pädagogischen Zeitschrift „Aus der Schule — für die Schule" im 1. Jahrgang (4. bis 7. Heft) Schleiermacher und die Herbartianer vergleicht. Und doch spricht Schleiermacher in seiner Erziehungslehre sehr ausführlich über den ersten Gegenstand seiner Dreiteilung (S. 74—89). — Er versteht unter Behütung das Entfernthalten solcher Beispiele, welche einen Streit des eigenen Willens mit dem gemeinsamen Willen aufweisen. Zweck dieser Bewahrung vor derartigen Beispielen ist der, daß das Kind von keiner mit dem allgemeinen Wohl in Widerspruch stehenden Verleitung berührt werde, sondern immer nur in der Gewöhnung der Harmonie bleibe. Die Verhütung kann nicht anders bewirkt werden, als durch ein relatives Isoliertwerden des Zöglings. Dieser Gedanke erinnert an Rousseaus Idee, dem Kinde einen Erzieher an die Seite zu stellen, der es vor äußeren Einflüssen bewahre. Indessen gehen die Ansichten beider weit auseinander; denn Schleiermacher will nicht, daß das Leben eines Erwachsenen, von dem man weiß, was es wert ist, für ein Kind aufgeopfert werde, von dem man nicht bestimmt anzugeben vermag, ob es sich zu einem tüchtigen und guten Menschen entwickeln werde. Die Rousseausche Erziehung würde, wie Waitz treffend bemerkt, zu teuer werden. Schleiermacher will das Kind nicht aus seiner Umgebung herausgenommen wissen, sondern es soll in der Gemeinschaft behütet werden vor falschen Wertbestimmungen und verkehrten Neigungen. Er warnt deshalb vor einer strengen Durchführung des Systems der Behütung; er

sagt: „Durch das System der Behütung wird, wenn es vollständig durchgeführt wird, dasjenige, was man auf der einen Seite gewinnt, nämlich die Einheit des Lebens des Zöglings mit dem Ganzen, indem in ihm nichts dem gemeinsamen Leben Widersprechendes vorkommen würde, auf der andern Seite wieder verloren.“ Soll einerseits das Kind nicht seiner Gemeinschaft bei der Anwendung der Behütung entrissen werden, so soll andererseits nicht eine bestimmte Zeit festgesetzt werden, welche nur der Bewahrung gewidmet sein sollte. Ja, es giebt während der Erziehungszeit Perioden, in welchen die Maxime der Behütung schädlich wirken oder überflüssig sein würde. Schleiermacher will mit Recht die Bewahrung weder an den Anfang noch an das Ende der Erziehung gelegt wissen, sondern in die mittlere Periode. Er sagt in Beziehung hierauf: „Es giebt im Anfang der Erziehung eine Zeit, während der Bewahrung und Behütung in vieler Hinsicht nur unnütze Sorge wäre, sowie am Ende der Erziehung der Kampf muß eingeleitet sein und geübt werden. In der mittleren Periode wird das Bewahren ein heilsames Element sein.“ In früher Kindheit ist bei dem zu Erziehenden noch kein Verständnis für pädagogische Maßnahmen vorhanden. Wenn die Erziehung bald beendigt sein soll, darf eine Behütung nicht mehr erforderlich sein. Wäre das der Fall, so würde man den Zögling mit ruhigem Herzen nicht an die sittlichen Lebensgemeinschaften abgeben können, in denen der Mensch nach freier Entscheidung handeln soll. Im Verlaufe der Entwicklung aller geistigen Kräfte aber bilden sich leicht falsche Neigungen und Wertbestimmungen. Oft trachten Kinder nach Dingen, die unschön sind. Davor sollen sie bewahrt werden. Das Gebiet des Unschönen ist es, wo die Maxime des Behütens an ihrer Stelle ist. Auf dem Gebiet des Unrichtigen würde die Methode der Behütung verkehrt sein. Schließlich wirft Schleiermacher die Frage auf: „Wenn wir auf das Ende der Erziehung sehen, kann es da wohl heilsam sein, den Zögling an die großen Lebensgemeinschaften abzuliefern in dem Stande der Unschuld?“ Auf dem Gebiet der Erkenntnis verneint er diese Frage, bejaht sie aber bezüglich des Gefühls. Er weist dabei auf die notwendige verschiedene Behandlung der Mädchen und Knaben hin. Der Mann tritt hinaus in den Kampf; „er muß,“ um mit Schiller zu reden, „hinaus ins feindliche Leben, muß wirken und streben und pflanzen und schaffen, erlisten, erraffen, muß wetten und wagen, das Glück zu erjagen.“ Deshalb sollen sich Neigungen entwickeln; nur da, wo sie böse werden und in Thätigkeiten überzugehen streben, soll die Behütung eintreten. Mit den Neigungen soll aber die Vernunft entwickelt werden, damit der Knabe selber überlege und das Unschöne verabscheue. Das weibliche Geschlecht läßt sich mehr durch das Gefühl als durch den Gedanken bestimmen; es bleibt auch im späteren Leben in der Regel in engeren Kreisen. Darum eröffnet sich für das weibliche Geschlecht, sofern es in

der Erziehung von dem männlichen gesondert ist, ein größeres Gebiet für die Anwendung der Maxime der Isolierung und Behütung, als bei den Knaben.

Der Methode der Behütung reiht sich die der Gegenwirkung an. Beide fallen insofern zusammen, als sie beide auf die negative Seite der Erziehung gerichtet sind, während die unterstützende Thätigkeit die positive Pflege der Erziehung zu übernehmen hat. Während die verhütende Maxime den Zögling vor Bildung falscher Wertbestimmungen und Neigungen bewahren will, sucht die Gegenwirkung dieselben, wenn sich solche schon entwickelt haben, zu verdrängen und zu unterdrücken. Namentlich hat sie dann mit großer Entschiedenheit aufzutreten, wenn sich bereits bei dem Kinde falsche Gewohnheiten festgesetzt haben oder festzusetzen drohen. Die Unentbehrlichkeit der Gegenwirkung erklärt Schleiermacher aus dem Zusammenhange des Geistigen und des Körperlichen und ihrer gegenseitigen Abhängigkeit. Der Natur nach soll der Geist herrschen, das Leibliche soll sich dazu als Werkzeug verhalten. Wenn sich dieses Verhältnis umkehrt, so daß die leiblichen Funktionen herrschen, so erklärt Schleiermacher das für eine Erscheinung, die nicht ohne Gegenwirkung bleiben kann. Treten also die geistigen Funktionen übermäßig zurück, so ist pädagogische Gegenwirkung durchaus erforderlich; denn nicht dem Körper gebührt die Herrschaft, sondern dem Geiste. Freilich giebt es Fälle, bei welchen die leiblichen Funktionen dominieren, ohne daß eine Gegenwirkung nötig wäre, weil bei diesen Vorgängen etwas Nachteiliges für die Erziehung nicht zu befürchten ist, nämlich beim Schlaf, bei der Ernährung, bei der Ruhe. Tritt aber der Körper als Werkzeug eines bösen Willens auf, so muß seine Thätigkeit gehemmt werden. Dies führt uns also auf das Gebiet der Gegenwirkung. Das ist der Wille. Schleiermacher unterscheidet zwischen einem allgemeinen Willen — Gesinnung, einem einzelnen Willen — Willensakt und einer durch Übung erlangten Vollkommenheit in der Ausführung der Willensakte — Fertigkeit. Nach der Aufstellung dieser Willenstriplicität weist er die Möglichkeit der Anwendung der Methode der Gegenwirkung auf die Gesinnung entschieden zurück. Im Menschen, also auch im Kinde, herrscht, soweit man beim Zögling schon von Gesinnung reden kann, entweder die gute oder die böse Seite derselben vor. Daß die gute Seite nur durch die unterstützende Thätigkeit gefördert werden kann, bedarf keines Beweises. Wohl aber ist eine Untersuchung darüber anzustellen, ob die böse Gesinnung nicht durch Gegenwirkung zu hemmen sei. Schleiermacher kommt zu dem Ergebnis: „In Bezug auf die schlechte Gesinnung, gleichviel, ob sie als positive Begierde zum Bösen oder nur als Mangel der guten Gesinnung aufzufassen ist, kann durch Gegenwirkung nichts ausgerichtet werden." Die Gesinnung ist demnach das Gebiet, das sich allen pädagogischen Gegenwirkungen entzieht und nur der unterstützenden Thätig-

keit anheimfällt. Damit scheint auch die Bedeutung der zweiten Schleiermacherschen Methode für die aus der Gesinnung hervorgehenden Willensakte wegzufallen. Dies ist indessen nur Schein. Sind die einzelnen Wollungen böse, so müssen sie in ihrer Entwicklung, also in ihrem Streben, in Handlungen überzugehen, gehemmt werden, damit nicht ein Minimum von Fertigkeit zu dem bisherigen Zustande hinzukommt. Diese Hemmung kann auf zweierlei Weise erfolgen, durch Mißbilligung, welche Scham hervorrufen muß, und durch physische Gewalt, durch Strafe, über welche Schleiermacher eine meisterhafte Darstellung in den Vorlesungen aus dem Jahre 1820/21 giebt. Die Erregung der Scham durch Mißbilligung nennt er ethische, die Anwendung der Gewalt physische Gegenwirkung. Das eigentliche Gebiet der Gegenwirkung ist die Fertigkeit; die früh sich entwickelnden üblen Gewohnheiten müssen unterdrückt werden. Die physischen Nötigungen dürfen aber nicht als Strafe angesehen, demnach auch vom Kinde nicht als solche aufgefaßt werden. Durch Hemmung oder Zurücktreibung schädlicher Gewohnheiten soll nur Raum geschaffen werden für gute Fertigkeiten, wie sie der Erwachsene in den sittlichen Lebensgemeinschaften gebraucht. Die Zeit der Anwendung der Maxime der Gegenwirkung ist abhängig von der Entwicklung des Willens. „Es giebt eine Periode, wo der Wille noch nicht erscheint; eine andere, während er sich entwickelt, und eine dritte, wo er ein Kontinuum geworden ist." Dementsprechend giebt es beim Kinde einen Zustand, wo bei seiner Erziehung noch keine Gegenwirkung anwendbar ist; darauf folgt eine Zeit, in der nur physische Gegenwirkungen gebraucht werden können. Wenn sich die Intelligenz entwickelt, tritt neben die physische auch die ethische Gegenwirkung. Auf diesem Punkte findet eine Teilung statt. Was aus einem bewußtlosen Zustande herrührt, erfordert physische Gegenwirkung; alles aber, wo sich der Wille offenbart, verlangt die ethische Gegenwirkung. Im weiteren Verlaufe der Erziehung muß, wenn sie gelungen ist, die physische Gegenwirkung völlig ausbleiben, und „endlich, wo das Bewußtsein vollkommen entwickelt ist und die Gesinnung bestimmt hervortritt, da hört auch die intellektuelle Gegenwirkung auf; es dominiert die unterstützende Thätigkeit."

Diese nennt Schleiermacher die primitive Erziehungsmaßnahme, während er Behütung und Gegenwirkung unter den Begriff der sekundären Erziehung zusammenfaßt. Damit stellt er die Bedeutung der unterstützenden Thätigkeit ins Licht. Auf ihr beruht hauptsächlich der Erfolg aller erziehlichen Einwirkungen. Er nennt die Hauptarbeit der Erziehung „Unterstützung," weil er die Gesamtarbeit der Erziehung nur als eine Hülfeleistung auffaßt. Wären die Zustände und Verhältnisse, in welchen die Kinder leben, vollkommen, so würden besondere Einrichtungen für die Heranbildung der Jugend nicht notwendig sein. Die unterstützende Thätigkeit geht davon aus, daß der Gegenstand der Erziehung ein Lebendiges ist, das sich durch eigene Kraft fortentwickelt. Das einzelne Lebendige steht aber zugleich in enger Beziehung mit einem homogenen Leben,

aus welchem von selber Einwirkungen auf ihn hervorgehen. Weil aber diese beiden Arten der Eziehungsfaktoren, welche aus der eigenen Kraft oder aus der Umgebung kommen, eine nur sehr lückenhafte, einseitige, zusammenhangslose und oftmals bewußtlose geistige Ausbildung herbeiführen würden, so sind absichtliche pädagogische Unterstützungen notwendig. Zweck derselben ist also, in die Erziehung Vollständigkeit, Zusammenhang und klares Bewußtsein sowie Stetigkeit zu bringen. Die Gebiete der Unterstützung sind dieselben wie bei der Methode der Gegenwirkung, nämlich Gesinnung, die sich aus den einzelnen, richtig geleiteten Willensakten ergiebt, und die Fertigkeit. Auf Seiten der Gesinnung giebt es dreierlei Einwirkungen, einmal solche ohne Absicht, sodann derartige, denen eine bestimmte Absicht zu Grunde liegt, und endlich solche, die sich an die strenge Form der Methode anschließen. Auf Seiten der Fertigkeiten giebt es Einwirkungen, die erstens nicht innerhalb des eigentlich technischen und methodischen Verfahrens liegen, die zweitens den streng methodischen Charakter an sich tragen und die endlich ohne alle Theorie im Umgange vorkommen.

Die Unterstützung wird angewendet vom Beginn der Erziehung bis zum Abschluß derselben. Schon vor der Entwicklung der Sprache ist Mitteilung möglich; schon können die einfachsten Fertigkeiten entwickelt werden. Selbst auf die Gesinnung kann in der ersten Lebensperiode bereits eingewirkt werden. Sehr richtig bemerkt Schleiermacher: „Die Liebe ist ja schon da, und Liebe ist Gesinnung." Beide Gebiete der Unterstützung werden gleichzeitig gefördert. Das schließt nicht aus, daß teilweise und in gewissen Zeiten die Gesinnung besonders berücksichtigt wird, während die Fertigkeit zurücktritt, und umgekehrt. Wohl aber muß der Zögling auf beiden Gebieten hinreichend gefördert sein, wenn das Werk der Erziehung beendet ist, d. h. wenn das Kind an die sittlichen Lebensgemeinschaften abgegeben wird. Kirche, Staat, Gesellschaft und Wissenschaft fordern Gesinnung und Fertigkeit. Wohl verlangt die Kirche in erster Linie religiöse Gesinnung. Aber sie muß auch verlangen, daß jedes Glied ihrer Gemeinschaft fähig ist, an dem Gottesdienst, sowie an dem Leben der Gemeinde lebendigen Anteil zu nehmen. Der Staat gebraucht Patrioten, darum bei seinen Gliedern eine rechte politische Gesinnung; aber daneben kann er nicht die Fertigkeit entbehren, die den einzelnen Staatsbürger befähigt, irgend einen Teil der Aufgabe der Staatsgesellschaft zu lösen. Der gesellige Verkehr gebraucht den Sinn für das Anmutige und Schöne, aber auch den Gemeinsinn, den die Herbartische Pädagogik in das sympathische Interesse verlegt. Die Gesellschaft verlangt aber auch Fertigkeiten und Talente, die den Mitmenschen befähigen, mit Leichtigkeit und Geschick dem Nächsten nützlich sein zu können. Die Wissenschaft muß ihrerseits eine wissenschaftliche Gesinnung und eine Menge von Kenntnissen fordern, wenn eine Weiterentwicklung derselben möglich sein soll.

2. Hiermit verlassen wir zunächst Schleiermacher, um eine kurze Dar-

stellung der Herbartschen Dreiteilung zu geben. Er zerlegt die erziehende Thätigkeit in die drei Begriffe Regierung, Unterricht und Zucht. Die Anwendung dieser drei Erziehungsthätigkeiten soll zu dem Ziel führen, das Herbart für die Pädagogik aus der Ethik abgeleitet hat: „Charakterstärke der Sittlichkeit.“

Die Regierung soll nicht bilden; sie soll also zur Erlangung jenes Zieles unmittelbar nicht beitragen. Ihre Bedeutung besteht nur darin, Ordnung zu halten. Sie erfüllt diese Aufgabe, wenn sie alles das vom Kinde fernhält, was bei Ausübung des Unterrichts oder der Zucht störend eingreifen könnte. Das Kind mag nicht unbeschäftigt sein; aus diesem Grunde wird es ihm schwer, still zu sitzen. Darum ist das Verfahren falsch, welches den Zögling zwingt, unbeschäftigt sein zu müssen. Die erste Maßregel der Regierung ist dementsprechend angemessene Beschäftigung. Durch dieselbe wird einmal den Unarten vorgebeugt; sodann wird der im Kinde sich regende Thätigkeitstrieb in richtige Bahnen gelenkt. Eine der wichtigsten Beschäftigungsmaßregeln ist das Spiel, das dem kindlichen Leben entspricht und das vor Müßiggang bewahrt. Ein unbeschäftigtes Kind spürt leicht Langeweile, und diese treibt es zu allerhand schädlichen Gewohnheiten; davor soll die Beschäftigung bewahren. Ein zweites Mittel der Regierung ist die Aufsicht, damit das Kind in den nötigen Schranken gehalten werde. Wird dieselbe recht geübt, so kann man häufig von strengeren Maßnahmen absehen. Der wachsamste Lehrer wird die beste Aufsicht führen. Mit der Aufsicht steht in Verbindung das Ge- und Verbieten, wenn das Kind in seinem Ungestüm die Ordnung durchbrechen will. Durch Gebote und Verbote wird Gehorsam verlangt. Der Zögling soll den Willen des Erziehers thun, ohne die Einsicht in die Gründe zu besitzen, welche den Lehrer zu seinen Geboten veranlassen. Die Regierung fordert somit blinden Gehorsam. „Den kann ein Erzieher sich um so leichter verschaffen, wenn er beim Zögling Autorität und Liebe besitzt.“ Der Autorität beugt sich das Kind willig, der Liebe folgt es gern. Reichen die Gebote und Verbote nicht aus, so treten Verweise, Ermahnungen, Drohungen und endlich Strafen als weitere Maßregeln der Regierung hinzu. Indessen sollen keine Gründe für etwa notwendige Verweise &c. angegeben werden; denn eine Einsicht verlangt die Regierung nicht. An Strafen nennt Herbart körperliche Züchtigungen, Hunger, Beraubung der Freiheit, Entfernung vom Hause und endlich sogar Ausschließung von einer Lehranstalt. Am besten ist es jedoch, wenn keine oder möglichst wenige Strafen notwendig werden. (Umriß pädagogischer Vorlesungen, §§ 50—52.) Weil Autorität und Liebe bessere Hülfen für die Regierung sind als alle übrigen Mittel, darum ist derjenige der beste Erzieher, welcher im Kinde diese beiden Hülfen am sichersten hervorzurufen weiß. Die Regierung kann als gelungen bezeichnet werden, wenn sie den

Zögling, ohne daß dieser es merkt, an Pünktlichkeit, Ordnung, Reinlichkeit, Fleiß und vor allem an Gehorsam gewöhnt. Alle diese Eigenschaften sind mittelbare Tugenden; denn sie sind an sich nicht gut, sondern werden es erst durch die Art ihrer Anwendung. An dem Endziel der Erziehung hat demzufolge nach Herbarts Ansicht die Regierung keinen Anteil; vielmehr liegt ihr Zweck in der Gegenwart. Weil durch die Regierung Störungen vermieden werden sollen, welche Unterricht und Zucht hemmen könnten, so muß ihre Anwendung von allen erziehlichen Maßnahmen die erste sein. Sie ist auch im früheren Kindesalter, wenn man nicht Kränklichkeit zu schonen hat, leicht, und „nachdem einmal an Folgsamkeit gewöhnt worden, läßt sich die Regierung auch leicht fortsetzen; nur darf sie nicht unterbrochen werden.“ Mit den zunehmenden Jahren müssen die Schranken allmählich erweitert werden; die Regierung muß endlich ganz entbehrlich werden und in die Zucht übergehen. Ein Kind, das am Ende der Erziehung noch regiert werden muß, kann ohne Besorgnis nicht sich selber überlassen werden.

Beim Abschluß der Erziehung soll der Wille so erstarkt sein, daß der Zögling aus eigener Entschließung das Rechte wählt. Damit er dazu befähigt werde, muß sein Gedankenkreis möglichst allseitig ausgebildet sein. Denn Wollen und daneben auch Gefühl sind nach Herbart nicht ursprüngliche, sondern abgeleitete Seelenzustände; beide Vermögen entstehen aus der Verbindung und Gesamtwirkung der Vorstellungen; letztere aber werden durch den Unterricht gewonnen. Der Endzweck des **Unterrichts** liegt demnach im Begriff der Tugend. Es giebt also bei Herbart keine Erziehung ohne Unterricht, so wie er umgekehrt keinen Unterricht anerkennt, der nicht erzieht. Ist aber einerseits der Unterricht nur ein Erziehungsmittel, so hat er auf der andern Seite doch einen Selbstzweck. „Das nähere Ziel, welches, um den Endpunkt zu erreichen, dem Unterrichte insbesondere gesteckt werden muß, läßt sich durch den Ausdruck „Vielseitigkeit des Interesses“ angeben. Interesse ist Selbstthätigkeit. Es soll vielseitig sein. Eine vielseitige Bildung kann nicht schnell angeeignet werden; dazu gehört Zeit. Um sie zu erlangen, bedarf es zugleich ernster Anstrengung. Bei hinreichender Zeit kann man sich einem Gegenstande gehörig hingeben, und Hingabe an einen bestimmten Gegenstand, um ihn richtig und ganz zu erfassen, um sich gleichsam in ihn einzusenken, nennt Herbart Vertiefung. Um nun recht viele Vorstellungen gründlich aufnehmen zu können, müssen dem Kinde recht viele Vertiefungen zugemutet werden. Diese müssen wieder zu einander in Beziehung treten und sich zu geordneten Vorstellungsmassen zusammenschließen. Das ist die Besinnung. Wo sie fehlt, herrscht Zerstreutheit. Eine einzelne Vertiefung, wenn sie lauter und rein vor sich geht, sieht die Bestandteile der Vorstellung klar. Der Fortschritt von einer Vertiefung zur andern verknüpft die Vorstellungen. Sind Vorstellungsgruppen

klar, so herrscht in ihnen Ordnung; diese nennt Herbart System. Der Fortschritt der Besinnung ist Methode, die das System der Gedanken durchläuft, neue Glieder desselben produciert und über die Konsequenz in seiner Anwendung wacht. Aus den Bedingungen der Vielseitigkeit leitet Herbart somit die „formalen Stufen“ ab: Klarheit (Analyse, Synthese), Association, System, Methode. Rein stellt deren fünf auf: Vorbereitung, Darbietung, Verknüpfung, Zusammenfassung, Anwendung, Dörpfeld drei: Anschauen (Einleitung, Anschauen), Denken (Vergleichen, Zusammenfassen), Anwenden. Durch eine solche Auffassung und Verknüpfung der Vorstellungen bildet sich das vielseitige Interesse, das nach Herbart aus dem empirischen, spekulativen, ästhetischen, sympathetischen, gesellschaftlichen und religiösen besteht.

Zur Ausbildung des vielseitigen Interesses dienen Erfahrung und Umgang. Da beide Kreise aber das Kind einseitig bilden würden, wie wir schon bei Schleiermacher gesehen haben, so müssen die Unterrichtsstoffe ergänzend hinzutreten. Von dem Gange des Unterrichts hängt es ab, ob Vielseitigkeit erzielt wird. Er ist entweder darstellend; dann hat er so zu erzählen und zu beschreiben, daß der Zögling das Erzählte und Beschriebene in unmittelbarer Gegenwart zu hören und zu sehen glaubt, oder analytisch, oder synthetisch. Der analytische Unterricht hat die Dinge kennen zu lehren und in ihre Bestandteile zu zerlegen. Er reinigt das zu Beurteilende von den verwirrenden Nebenbegriffen und stellt es klar und deutlich hin. Das Geschäft des synthetischen Unterrichts ist, die einzelnen Bildungselemente zu verbinden. Er führt das ganze Gedankengebäude auf, welches die Erziehung verlangt. Über die gegenseitige Ergänzung des dreifachen Unterrichtsganges sagt Dr. Rein treffend: „Der gebildete Mann arbeitet noch unaufhörlich an seinem Gedankengebäude. Aber daß er vielseitig daran arbeiten könne, dies muß die Jugendbildung vermitteln. Sie muß also nächst den Elementen die Art und Weise und Fertigkeit geben, jene zu gebrauchen.“ Dazu wird vorausgesetzt, daß der bloß darstellende und der analytische Unterricht während des ganzen Laufes der Jugendlehrzeit überall an den passenden Orten zu Hülfe komme, sonst bleibt der Erfolg, insbesondere der Verschmelzung mit dem, was der Lauf des Lebens herbeiführt, immer zweifelhaft. Der synthetische Unterricht soll viel Neues und Fremdes herbeiführen; der allgemeine Reiz des Neuen muß hier mit angewöhntem Fleiß und mit dem eigentümlichen Interesse jedes Lehrgegenstandes zusammenwirken. Aus dem Unterricht soll die Ausfüllung des Gemüts hervorgehen; es soll ausgefüllt sein mit dem vielseitigen Interesse, und das soll gleichschwebend sein, d. h. kein einzelnes Streben und Wollen darf dem andern voranstehen; alle Interessen müssen möglichst gleich stark sein. Aus den einzelnen kräftigen sittlichen Strebungen aber resultiert die sittliche Charakterstärke.

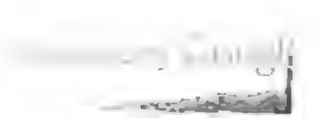
Während der Unterricht nur ein Mittel zur Erreichung derselben ist, führt die dritte Form in der Dreiteilung der Erziehung bei Herbart unmittelbar zur Gemüts- und damit zur Charakterbildung. Das ist die **Zucht**. Ihr Verhältnis zur Bildung des Charakters ist zweifacher Art, nämlich mittelbar, insofern sie dem Unterricht Bahn macht, der in die Gedanken, Begierden und Interessen eingreifen wird, und unmittelbar, insofern ein Anfang von Charakter durch Handeln oder Nichthandeln sich schon jetzt erzeuge oder nicht erzeuge. Der Unterricht, auf den Herbart immer wieder zurückkommt, bildet die Grundlage aller Erziehung bei ihm. Die Wollungen entspringen aus dem Gedankenkreise. Diesen sowohl als auch die Handlungen hat die Zucht zu beachten, damit ein sittlicher Charakter im Zögling sich bilde und ein unsittlicher nicht entstehe. Den Charakter zerlegt Herbart in einen objektiven und in einen subjektiven Teil. Ersterer ist nach ihm der Teil des Wollens, welchen der Mensch bei seiner Selbstbeobachtung als schon vorhanden antrifft; letzterer ist das neue Wollen, welches in und mit der Selbstbeobachtung entsteht. Um den objektiven Teil des Charakters zur Einstimmigkeit mit sich selbst zu bringen, hat die Erziehung die Aufgabe, ein gleichmäßiges Wollen (Gedächtnis des Willens) zu pflegen. Um den subjektiven Teil des Charakters zur Reife zu bringen, muß der Zögling Vorsätze, Maximen und Grundsätze in sich aufnehmen. Zur Erreichung dieses Zieles benutzt die Erziehung außer der Pflege des Gedankenkreises die Zucht mit ihren unmittelbaren Hülfsmitteln und Maßnahmen. Der wichtigste Faktor der Zucht ist die Persönlichkeit des Erziehers, dessen feiner Takt in der Behandlung der Kinder mehr leistet als alle Vorschriften, Warnungen, Drohungen und Strafen. Häufiger Tadel ist zu vermeiden. Die Zuchtmittel, welche dieselben sind wie bei der Regierung, allein mit dem Unterschiede, daß bei der Zucht das Kindesgemüt erregt werden soll, müssen mit großer Sparsamkeit angewendet werden. Die seltene Anwendung muß aber viel ausrichten. Durch häufige Inanspruchnahme der Zuchtmittel wird das Kind meistens abgestumpft; man wird hier aber um so weniger bedürfen, je mehr man versteht, die Kräfte der Kinder anzuspannen. Hierbei erfahren die Zöglinge zugleich, wie viel man durch Anstrengung vermag oder nicht vermag. Daraus entspringen Selbstschätzung und Selbstbewußtsein auf der einen, Bescheidenheit und Demut auf der andern Seite. Harte Strafen, die das Gemüt verbittern, und Belohnungen, welche die Gewinnsucht wecken, müssen möglichst selten vorkommen; „genaue Aufsicht muß die Stelle jeder harten Behandlung vertreten.“ Sehen wir von der Person des Erziehers bei der Zucht ab und achten nur auf das Verfahren der letzteren, so ergiebt sich nach Herbarts eigenen Worten Folgendes (Abr. pädagog. Vorles., § 161): „Die Zucht soll halten, bestimmen, regeln; sie soll sorgen, daß im ganzen das Gemüt ruhig und klar sei; sie soll es teilweise durch Bei-

fall und Tadel bewegen; sie soll zur rechten Zeit erinnern und Verfehltes berichtigen. Die *haltende* Zucht besteht aus Abhalten und Anhalten. Das erste Verfahren bezieht sich vorzugsweise auf den Leichtsinnigen, das zweite hauptsächlich auf den Trägen. Die *bestimmende* Zucht soll veranlassen, daß der Zögling wähle. Er soll zwischen dem unterscheiden lernen, was man dulden, haben, treiben wolle. Dahin gehört, daß er lernt Anstrengungen zu ertragen, auch wenn sie mit einem Unlustgefühl verbunden sind, daß er den Wert der Dinge in Bezug auf Lebensbedürfnisse richtig abschätze und lerne, seine Zeit gehörig auszufüllen. Die *regelnde* Zucht beginnt, wenn der subjektive Teil des Charakters sich zu zeigen beginnt, also im späteren Knabenalter, wenn der Zögling zu überlegen und selbständig zu urteilen und zu schließen anfängt. Der Erzieher hat in dieser Periode den Gedankenkreis des Kindes zu lenken, vor falschen Beurteilungen zu schützen und ganz besonders auf Konsequenz des Handelns zu achten. Er muß den jungen Geist veranlassen, in sein Inneres hineinzublicken, um dort den Zusammenhang seiner Handlungen mit seinem Denken an der Quelle aufzusuchen. Die Zucht, *welche sorgen soll*, daß im ganzen *das Gemüt ruhig und klar* sei, hat darauf zu achten, daß aus Begierden sich nicht Leidenschaften bilden, daß die Wildheit mancher Knaben gezähmt und Streitsucht und Neid unterdrückt werden.

Die Begründung des sittlichen Verhaltens, wie es der Erzieher wünschen muß, wird aus dem Unterricht abgeleitet, deren wichtigster für die Moralität der Religionsunterricht ist. Die Zucht, welche das Gemüt durch Tadel oder Beifall zu bewegen sucht, ist schwerer als die bisherigen Arten, da sie den Zögling genau kennen muß, um zu ermessen, ob und wann Lob oder Tadel fördernd oder hemmend am besten wirken. *Niemand sollte heranwachsen, dem nie eine ernste Sprache verdienten Tadels ins Ohr gedrungen wäre.* Endlich soll die Zucht zur rechten Zeit erinnern und Verfehltes berichtigen. Das ist außerordentlich schwer und oft fruchtlos, wenn nicht ein guter Unterricht sittliche Vorsätze, Regeln, Grundsätze in das Kindesherz gepflanzt hat. Wo aber ein fester und guter Grund gelegt ist, da ist Erinnern und Berichtigen weit eher ausführbar als jene nur haltende Zucht. „Hat aber der Zögling schon Vertrauen erworben sowohl für seine Gesinnungen als für seine Grundsätze, so muß die Zucht sich zurückziehen. Unnötiges Beurteilen und ängstliches Beachten würde nur der Unbefangenheit schaden und Nebenrücksichten veranlassen. Ist einmal die *Selbsterziehung* übernommen, so will sie nicht gestört sein."

---

3. Übersehen wir die Dreiteilung der pädagogischen Maßregeln bei Herbart und Schleiermacher, so ergiebt sich bei oberflächlicher Betrachtung zunächst, daß *bei beiden nur die Zahl der Erziehungsmittel gleich ist.* Dies notwendige Urteil kommt daher, daß Schleiermacher alles, was er als unter-



scheidende Momente seiner Funktionen der Erziehung aufstellt, einer ganz andern Richtung folgt, als bei Herbart, einer Richtung, die das Gebiet der Regierung und Zucht ebenso wie das des Unterrichts durchschneidet.

Diese auffallende Verschiedenheit der Triplicität hat ihren ersten Grund in der verschiedenen Auffassung des Erziehungszweckes. Schleiermacher will das junge Geschlecht dazu herangebildet wissen, daß es befähigt werde für die sittlichen Gemeinschaften der Gesellschaft, des Staates, der Kirche und des Wissens. Herbart verlegt den Zweck der Erziehung in das zu erziehende Individuum selbst. Darum kommen beide zu so verschiedenen Benennungen des Erziehungszieles. Für wirkungsvolle Bethätigung in den vier Gemeinschaften sind Gesinnung und Fertigkeit notwendig. Die eigene Persönlichkeit ist für sich vollkommen, wenn sie zu einem vollendeten sittlichen Charakter sich entwickelt hat. Zu verschiedenen Zielen führen verschiedene Wege; daher giebt es bei Schleiermacher Behütung, Gegenwirkung und Unterstützung, bei Herbart Regierung, Unterricht und Zucht. Gehen wir aber den Begriffen bei Schleiermacher und Herbart auf ihre innere Bedeutung nach, so machen wir die Beobachtung, daß trotz der verschiedenen Ausdrucksweise in vieler Beziehung zwischen ihnen Übereinstimmung vorhanden ist. Man vergleiche beispielsweise folgende Aussprüche, um diese Übereinstimmung bezüglich des Erziehungszieles bestätigt zu finden. Herbart sagt: „Daß die Ideen des Rechten und Guten in aller ihrer Schärfe und Reinheit die eigentlichen Gegenstände des Willens werden, daß ihnen gemäß sich der innerste reelle Gehalt des Charakters, der tiefe Kern der Persönlichkeit bestimme mit Hintansetzung aller andern Willkür — das und nichts Minderes ist das Ziel der sittlichen Entwicklung, der sittlichen Bildung." Und bei Schleiermacher lesen wir im Hinblick auf den Endpunkt der Erziehung: „Die Abwendung der Unwissenheit und Schwäche muß beim Eintritt in das selbständige Leben vollendet, der Grad der Einsicht, der dem Einzelnen nach Maßgabe seiner Stellung im Leben zukommt, und ebenso der Grad der Willenskraft muß an diesem Punkt festgestellt sein: Tugend und Verstand soll in dem Zöglinge in gehörigem Maße entwickelt sein. Ist seine Einsicht die rechte — und sie wird das sein in dem Grade, als die Idee des Ganzen in ihm erwacht und er des Kampfes sich bewußt ist, — fehlt es ihm dann aber an Übung im Streit, so wird doch das Leben ihm den Kampf anbieten, dem er nicht gewachsen ist. Leicht verleitet, wird er auch hier wieder seine Schwäche offenbaren." So kommen beide darauf hinaus, daß die sittliche Gesinnung das Ziel aller Erziehung ist, und diese Sittlichkeit muß sich vornehmlich auf die Religion stützen. „Die christlich religiöse Gesinnung muß das Fundament bilden zu einem freien Handeln in allen Fällen. Je fester die religiöse Überzeugung ist, desto mehr wird dadurch das Hervortreten der Selb-

ständigkeit auch in andern Gebieten begünstigt und die Selbstbestimmung in schwierigen Fällen erleichtert werden," sagt Schleiermacher, und Herbart sagt dementsprechend: „Vom Religionsunterricht braucht nicht erst gesagt zu werden, wie sehr er die Abhängigkeit muß fühlen lassen, und wie sehr von ihm erwartet wird, daß er die Gemüter nicht kalt lasse." Beide stimmen demnach mit Rückert überein, wenn dieser sagt: „Die Sittlichkeit allein ersetzt den Glauben nicht; doch weh dem Glauben, dem die Sittlichkeit gebricht."

Solche Übereinstimmung werden wir auch herausfinden, wenn wir den Weg der Erziehung, den beide eingeschlagen wissen wollen, näher ins Auge fassen. In jedem Kinde liegen die Keime der Tugend, aber auch die des Bösen. Durch die Entwicklung der Geisteskräfte entfaltet sich sowohl das Gute als auch das Schlechte. Man könnte nun so schließen: Wenn wir die Anlagen des Guten fördern und pflegen, so müßte das Unsittliche im Keime ersticken, und der Mensch würde tugendhaft werden. Auch der umgekehrte Weg könnte empfohlen werden, der nämlich, das Böse zu hemmen und zu unterdrücken, um der Entwicklung des Guten freie Bahn zu schaffen. Beides würde einseitig sein; denn einmal würden die Keime der Unsittlichkeit doch nicht vernichtet werden können, und bei passender Gelegenheit, wenn nämlich der Druck aufhören würde, möchte das Böse gewaltsam hervordringen. Auf der andern Seite wäre aber nicht ausgeschlossen, daß die Entfaltung des Sittlichen ausbleiben könnte, und so wäre durch einseitige Thätigkeit die Erziehung verfehlt. Wie also jedes Ding zwei Seiten hat, so auch die Erziehung; die eine ist die hemmende, gegenwirkende oder negative, die andere die fördernde, unterstützende oder positive. Über beide sagt Th. Waitz (S. 146): „Die positive Seite der Gemütsbildung strebt, die Gesinnung des Wohlwollens und die höheren Interessen im Menschen zu wecken, dann sie zu befestigen, zu stärken und rein zu erhalten, endlich sie gehörig miteinander zu verflechten, in ihre richtigen gegenseitigen Verhältnisse zu setzen und sie bis in ihre feineren Nüancen auszuarbeiten. Die negative Seite sucht alles das fern zu halten, was diesen Bemühungen entgegensteht: sie sucht teils zu verhüten, daß falsche Wertbestimmungen und Neigungen sich bilden, teils sie zu verdrängen und zu unterdrücken, wenn sie sich gebildet haben, namentlich wenn sie sich in der Form übler Gewohnheiten fixieren oder zu fixieren drohen."

Von negativer und positiver Erziehung reden auch Schleiermacher und Herbart. Wie deckt sich damit ihre Dreiteilung? Wie wir bei der Darstellung derselben in der Erziehungslehre von Schleiermacher gesehen haben, versteht er unter Behütung das Entfernthalten solcher Beispiele, welche einen Streit des eigenen Willens mit dem gemeinsamen Willen aufweisen. Die Methode der Behütung oder Bewahrung muß also einen Teil der negativen Gemütsbildung ausmachen. Gegenwirkung ist Verdrängung, Unterdrückung und Zurücktreibung übler Gewohnheiten oder falscher Neigungen, die sich zu unsittlichen Fertigkeiten

entwickeln könnten. Somit gehört auch der Begriff der Gegenwirkung zur negativen Erziehung. Daß die Unterstützung positiver Natur ist, liegt schon im Namen dieser Maßregel; zudem rechnet sie Schleiermacher selber ausdrücklich dahin. Seine Dreiteilung schmilzt also zusammen in zwei Seiten der Erziehung; der positiven (Unterstützung) und der negativen (Behütung und Gegenwirkung).

Herbarts Regierung soll die unentbehrlichen Schülertugenden hervorrufen, Ordnung halten und dem Ungestüm der Kinder wehren. Sie ist somit positiver und negativer Art. Die Zucht soll unmittelbar zur Tugend erziehen: die Maßregeln der Regierung sind auch die der Zucht, freilich mit dem Unterschiede, daß bei der letzteren das Gemüt bewegt wird. Also auch bei dem zweiten Gegenstande der Dreiteilung Herbarts treten beide Seiten der Erziehung hervor. Der Unterricht dient zur Heranbildung eines reichen Vorstellungskreises, aus welchem das vielseitige Interesse hervorgehen soll, das sich bethätigt in der Fertigkeit des Handelns nach Grundsätzen. Daraus ergiebt sich, daß der Unterricht zur positiven Erziehung zu rechnen ist. Während also Regierung und Zucht beiden Seiten der Gemütsbildung zugewiesen werden müssen, ist der Unterricht nur positiv bildend. Ziehen wir nun eine Parallele zwischen der Herbartschen und Schleiermacherschen Dreiteilung, so ergiebt sich folgendes: Die **Regierung** ist behütend, gegenwirkend und unterstützend, aber vorwiegend behütend und gegenwirkend, gehört somit vorzugsweise der negativen Seite der Erziehung an. Die **Zucht** ist ebenfalls behütend, gegenwirkend und unterstützend, vorwiegend aber behütend und unterstützend, gehört also mehr zur positiven als negativen Seite. Der **Unterricht** endlich fällt ausschließlich der positiven Seite anheim, da er allermeist unterstützend sich äußert.

Die Dreiteilung bei Schleiermacher und die bei Herbart haben manchen Widerspruch hervorgerufen. Es wird an beiden getadelt, daß sie diese Dreizahl nicht konsequent haben durchführen können, ja daß sie selber mit derselben in Konflikt gekommen sind. Diese Einwände sind nicht ohne Grund. Die nächste Veranlassung dazu mag die **Zweiteilung** der Erziehung gegeben haben, wie wir sie fast bei allen übrigen Vertretern der Pädagogik antreffen, die zwischen Unterricht und Zucht unterscheiden. Wir haben daraufhin also sowohl die Dreiteilung in der Erziehungslehre bei Schleiermacher als die in der Pädagogik von Herbart zu prüfen.

Nachdem Schleiermacher über Behütung, Gegenwirkung und Unterstützung gesprochen hat, sagt er: „So kommen wir wieder auf die allgemeine Ansicht zurück, daß die unterstützende Seite der Erziehung die wesentliche und die primi-

tive ist, weil auch die andere Seite derselben, die Methode der Gegenwirkung und Behütung, in die Unterstützung zurückgeht und nur notwendig wird unter Voraussetzung eines Mangels an Zusammenstimmung im menschlichen Leben überhaupt." Er stellt mithin der Unterstützung nur eine andere Seite gegenüber. Die Behütung, wie wir sie bei Schleiermacher und auch bei Rousseau kennen lernen, ist immer auf die Abwehr schädlicher Einflüsse und Momente gerichtet, und Abwehr ist weiter nichts als Gegenwirkung. Das hat auch Schleiermacher wohl herausgefühlt, weshalb er beide, die Maxime des Behütens und die der Gegenwirkung, zusammenfaßt als das Gebiet der sekundären Erziehung und dieses der unterstützenden Thätigkeit als der primitiven Erziehung gegenüberstellt. Somit hat v. Rohden recht, wenn er beide Methoden als Gegenwirkung im weiteren und im engeren Sinne auffaßt. Unter diesen Umständen können wir auch dem Verfasser von „Schleiermacher und die Herbartianer" in der pädagogischen Zeitschrift „Aus der Schule — für die Schule" zustimmen, wenn er sagt: „Wer diese Betonung der drei Begriffe Behütung, Gegenwirkung und Unterstützung als die eigentliche Gliederung seiner (Schleiermachers) gesamten pädagogischen Theorie betrachtet, der darf nicht den Ruhm für sich in Anspruch nehmen, in den wahren Sinn des Schleiermacherschen Systems eingedrungen zu sein; er verstößt, sei es absichtlich oder unabsichtlich, gegen die thatsächliche Konstruktion dieser Erziehungslehre. Wer Schleiermacher wirklich kennt, wird darüber nicht im Zweifel sein, daß er überhaupt jeglicher Dreiteilung abhold ist; er wird wissen, daß sich für Schleiermacher das Vielfache in der gesamten Erziehung, die ihm von Anfang bis zu Ende nichts anderes ist, als Auseinandertreibung der Gegensätze, Erhöhung des Bewußtseins, Feststellung des eigenen Lebens, in lauter Zweiheiten auseinanderlegt, daß unter allen diesen Zweiheiten der Gegensatz von Unterstützung und Gegenwirkung die erste und allgemeinste Einteilung des ganzen Erziehungsgebietes bildet." Dieser Ansicht ist auch Th. Waitz, wenn er sagt: „Schleiermacher nennt die negative Seite der Erziehung Gegenwirkung, die positive Unterstützung, obwohl diese Begriffe den hier aufgestellten (in der Allgem. Pädag. von Waitz) nicht vollkommen entsprechen."

Herbarts Dreiteilung hat noch mehr Streit hervorgerufen als die von Schleiermacher. Wir haben dabei eine doppelte Richtung zu unterscheiden, einmal die Meinungen der Anhänger Herbarts und sodann die seiner Gegner. Zu der ersten Gruppe gehören vor allem die Mitglieder des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, welche die Ideen Herbarts theoretisch und praktisch mit regem Eifer und nicht zu verkennendem Erfolge gepflegt haben und noch fördern. Der Gründer dieses Vereins, Professor T. Ziller, hat die Dreiteilung der Pädagogik des von ihm verehrten Meisters in seiner Schrift „Regierung der Kinder" warm verteidigt. Der Professor Dr. Rein hingegen kann sich mit der Anschauung Herbarts über die „Regierung" nicht einverstanden erklären. „Die

Regierung geht auf die Gegenwart; sie ist nicht eigentlich bildend. Die Zucht sorgt für die Zukunft; sie ist wesentlich bildend," das sind die Hauptunterschiede zwischen Regierung und Zucht bei Herbart. Wie er sich aber selber in Widersprüche verwickelt, das sehen wir aus seinen eigenen Worten. Er sagt: „Eine Regierung, die sich Genüge leisten will, ohne zu erziehen, erdrückt das Gemüt, und eine Erziehung, die sich um die Unordnungen der Kinder nicht kümmerte, würde die Kinder selbst nicht kennen." Die Regierung soll nicht das Gemüt bewegen. Dabei aber weist er sehr nachhaltig auf Autorität und Liebe als die besten Hülfen der Regierung hin. Wie sollen aber Autorität und Liebe wirken, wenn sie nicht im Gemüt sein sollen? Somit war also Herbart selber von dem erziehlichen Wert der Regierung durchdrungen. Wenn der Zweck derselben auch zunächst in der Gegenwart liegt, so darf doch nicht übersehen werden, daß alle pädagogischen Maßnahmen auch Absichten für die Zukunft haben. Das gilt entschieden auch von der Regierung. Sobald man aber einräumt, daß die Maßregeln der Regierung vorzüglich dazu geeignet und bestimmt sind, die spätere sittliche Entwicklung vorzubereiten, so kann man nicht umhin, diese Art der pädagogischen Einwirkung in eine Linie mit dem Faktor zu stellen, dessen Aufgabe es ist, direkt auf den Willen und Charakter des Kindes einzuwirken, also mit der Zucht. Damit ist natürlich nicht gesagt, daß Zucht und Regierung völlig dasselbe sind. Das sind sie schon aus dem Grunde nicht, weil sie sich auf verschiedene Entwicklungsperioden des Lebens beziehen. Es verhalten sich aber beide Funktionen ungefähr zu einander wie Behütung und Gegenwirkung. Die Regierung ist ein Teil der Zucht. Darum fordert auch Dr. Rein am Schluß seiner Abhandlung über „Herbarts Regierung, Unterricht und Zucht," daß die Gegenüberstellung von Regierung und Zucht fallen müsse, gesteht also als Anhänger Herbarts und eifriger Vertreter von dessen Pädagogik, daß seine Dreiteilung nicht aufrecht zu erhalten sei. Ein anderer Herbartianer, Th. Waitz, der allerdings auch Regierung, Unterricht und Zucht unterscheidet, gebraucht in seiner „Allgemeinen Pädagogik" die Ausdrücke Zucht und Regierung gerade umgekehrt wie Herbart und beruft sich dabei auf den derzeitigen Sprachgebrauch, gesteht aber dabei, unsere Auffassung über beide Funktionen dadurch teilend: „Eine absolut feste Grenze zwischen Regierung und Zucht giebt es nicht und darf es nicht einmal geben. Herbart zieht nicht allein eine vollkommen scharfe Grenze zwischen beiden, sondern behauptet sogar, daß die eine von ihnen nur Ordnung schaffen wolle, daß sie keinen Zweck im Gemüte des Kindes zu erreichen habe. Da indessen schon die Art und Weise, auf welche die natürlichen Bedürfnisse von Anfang an befriedigt werden, in die Gemütsbildung eingreift, so liegt am Tage, daß es eine pädagogische Thätigkeit gar nicht geben dürfe, die keinen Zweck im Gemüte des Kindes zu erreichen habe." Von Anhängern Herbarts könnten wir noch Stoys, Strümpells und Nahlowskys Stellung zu der

Triplizität der Pädagogik ihres Meisters betrachten; doch mag es mit dem Gesagten genug sein. —

Hören wir aber kurz noch die Stimme eines Gegners von Herbart, Palmer, der in seiner „Evangelischen Pädagogik" gleichfalls Stellung nimmt zu der Dreiteilung in der Herbartschen Erziehung. Nachdem er mit wenigen Strichen dessen Auffassung skizziert hat, fährt er fort: „Wir gestehen, daß wir ein besonderes Gebiet erzieherischer Thätigkeiten, das nur für den Augenblick wirken, nicht aber als Mittel zur Gesamtbildung, als eine Arbeit für die Zukunft dienlich sein sollte, nicht kennen; jede dieser Thätigkeiten, auch z. B. die bloße Fürsorge, daß die Kinder durch ihr Ungestüm nicht die Hausordnung stören, hat ihren letzten Zweck in dem zukünftigen Benehmen desselben, damit es auch nach dieser Seite der ethischen Form entspreche. Der Name Regierung ist ohnehin ein vom Staate her genommener; wie er aber dort beides, Polizei und Justiz, Verwaltung und Justiz gleichmäßig umfaßt, und wie gerade eine weise Regierung stets für die Zukunft arbeitet, so drückt er auch in seiner Anwendung auf Haus und Schule nur die von einem festen Punkt, einer Autorität ausgehende Leitung des Ganzen aus, wodurch alle einzelnen Glieder desselben bestimmt werden, damit das Gesamtleben ein einheitlich geordnetes werde."

Summieren wir endlich die eigene Auffassung, mit der der Freunde und der Gegner von Herbart, so kommen wir zu dem Ergebnis, daß die Dreiteilung in der Pädagogik von Herbart ebenso wie bei Schleiermacher sich in eine Zweiheit zusammenzieht, nämlich Unterricht und Zucht. Damit fügt sich die Herbartsche Pädagogik ein in den großen Bau der Erziehung, wie er sich durch Jahrhunderte entwickelt hat. Beide Pädagogen haben sich auf dem Gebiet der Erziehung bleibende Verdienste erworben. Sind auch ihre Ausführungen nicht von Mängeln frei, so wecken sie doch das Interesse an dem Werk der Erziehung lebhaft. Als gemeinsamer Fehler wäre an beiden zu tadeln die zu geringe Betonung der Persönlichkeit des Erziehers. Zwar spricht sich Herbart bei dem Kapitel über die Zucht bestimmt über den Wert der erziehenden Persönlichkeit aus und verlangt an der Stelle nicht nur umfassendes Wissen und die rechte Gesinnung, verbunden mit feinem Takt; aber man merkt doch, wenn man seine pädagogischen Schriften genau durchgeht, daß ihm der Unterricht über alles geht, daß er neben demselben aber manches Wichtige, so auch die Macht der Persönlichkeit, in den Schatten treten läßt. Dieses Urteil bleibt auch Schleiermacher nicht erspart, obwohl er an einer Stelle seiner Erziehungslehre sagt: „Diejenigen werden immer am besten erziehen, die sich am meisten über die Unvollkommenheiten der Zeit erhoben haben. Der Lehrer muß daher der entwickeltste und gebildetste Mann im Volke sein. Er muß es sein, weil er der wichtigste Mann ist, weil alle wesentliche Förderung des ganzen menschlichen Lebens auf ihm beruht."

Beiden kann bei ihrer Dreiteilung, wie wir gesehen haben, der Vorwurf nicht erspart bleiben, daß sie mit derselben einen logischen Fehler begangen haben, was an Herbart auch Dr. Rein und an Schleiermacher Dr. G. v. Rohden tadelt. Herbart baut seine Pädagogik auf dem Boden seiner Psychologie auf. „Naturgemäß," sagt darum Karl Schmidt, „muß dann seine Pädagogik unter denselben Mängeln leiden, die seine Psychologie hat." Schleiermacher aber verlegt den nächsten Zweck der Erziehung, die Bildung der sittlichen Persönlichkeit, indem er nur die Gemeinschaft im Auge hat. In Bezug darauf sagt Sigwart: „Der letzte Grund der Schleiermacherschen Theorie ist der, daß er das Wesen des Ich, des einzelnen Geistes, nicht begriffen, vielmehr die Einheit der geistigen Funktionen in einer bloßen begrifflichen Allgemeinheit, statt in dem lebendigen Mittelpunkt der Persönlichkeit hat finden wollen."

Trotz dieser berechtigten Einwendungen aber sind die Ansichten beider Pädagogen wohldurchdacht und mit Wärme dargelegt, so daß alle, welche sich mit Schleiermacher und Herbart beschäftigen, „Anregung zu ernsterem Eindringen und mannigfaltige Gesichtspunkte zur Verarbeitung der pädagogischen Praxis finden." Darum wird jeder, der sich mit Herbart und Schleiermacher beschäftigt hat, zu dem Entschluß kommen:

„Will noch tiefer mich vertiefen
In den Reichtum, in die Pracht."

Nachschrift des Herausgebers.

Der Verfasser bemängelt es anfangs, daß ich in meiner Schrift über Schleiermachers Pädagogik die Maxime des Behütens übersehen oder wenigstens neben denen der Gegenwirkung und Unterstützung nicht deutlich zur Geltung gebracht hätte, zeigt aber im Verlauf seiner Abhandlung selbst, daß der Behütungsmaxime keine selbständige Stellung neben den beiden andern gebührt. Nun meint er freilich, daß dieser Konstruktionsfehler bei Schleiermacher nicht größer sei als bei Herbart, der ebenfalls unrichtigerweise Regierung und Zucht unterscheide. Meines Erachtens aber liegt die Sache anders. Allerdings spricht Schleiermacher von der Behütung, wenn auch nicht gerade „sehr ausführlich," wie Otto meint (15 Seiten bei einem Werke von 415 Seiten) — und dieser Abschnitt ist auch in meiner Schrift auf 4 Druckseiten hinreichend berücksichtigt worden; damit ist aber noch nicht der Beweis erbracht, daß Schleiermacher die Behütung der Gegenwirkung und Unterstützung hat koordinieren wollen. Möglicherweise hat sich Otto durch das vom Herausgeber der pädagogischen Schriften Schleiermachers stammende Inhaltsverzeichnis irre führen lassen, in welchem in der That die Dreiteilung: Behütung, Gegenwirkung und Unterstützung angenommen wird. Daß dieses dreiteilige Schema von Schleiermacher

selbst geprägt sei, ist schon aus dem Grunde unwahrscheinlich, weil seine Dialektik durchweg in Antithesen und Dilemmas verläuft; sein logisches Ideal ist immer die Bindung oder Kombinierung von Gegensätzen von den beiden verschiedenen Seiten derselben Sache. Damit hat jene Dreiteilung offenbar nichts zu thun. Vielmehr steht die Unterstützung streng logisch der Gegenwirkung gegenüber, und den Gegensatz zur Behütung bildet ebenso logisch die Maxime des Gewährenlassens. Weil Schleiermacher seinen Stoff nicht unter das Schema der Gegenwirkung und Unterstützung vollständig unterbringen konnte, schickte er diesem Hauptabschnitt eine Betrachtung unter einem andersartigen Schema, dem des Behütens und Gewährenlassens voraus. Es kreuzen sich da also die nach zwei verschiedenen Gesichtspunkten geordneten Gedankenreihen. Wem die Frage wichtig ist, möge selbst nachsehen, wie er in der genannten Schrift die Behütung und Gegenwirkung in ein richtiges Verhältnis zu einander zu bringen versucht habe.

Herbart hingegen, dem an der dialektischen Schematisierung des Stoffes weniger gelegen war als an der inhaltlichen Richtigkeit der Unterscheidungen, stellt selbst und mit klarem Bedacht die Regierung der Zucht gegenüber und giebt uns mit dieser Unterscheidung eine meines Erachtens sehr brauchbare Handhabe für die Beurteilung und Anwendung unserer erziehlichen Maßnahmen. Regierung ist kurz gesagt die Erziehung zum Gehorsam, Zucht die Erziehung zur Freiheit oder Anleitung zur Selbstzucht; Regierung hat es mit der Legalität, Zucht mit der Moralität zu thun; Regierung fordert also blinde Unterwerfung unter das Gebot, Zucht gebietet nicht ohne Appell an die eigene Einsicht. Da nun Gehorsam und Freiheit, Legalität und Moralität, keine ausschließenden Gegensätze, sondern Stufen der sittlichen Entwicklung darstellen; genauer, da Gehorsam und Legalität eingepflanzt wird um der zu erzielenden Freiheit und Moralität willen, so erscheint die Unterscheidung, vom ethischen Ziel der Erziehung aus angesehen, allerdings als sekundär und fließend, für den praktischen Gebrauch aber bleibt sie sehr bedeutungsvoll. Sie dient ja nicht nur der richtigen Theorie der Erziehung des Einzelnen, der, „so lange er Kind ist, unter dem Gesetze steht," sondern auch der geschichtlichen Erziehung der Völker — die Israeliten, die katholischen Völker unter dem Gesetz; die evangelischen beanspruchen die Freiheit, müssen aber doch auch noch die „Regierung" sich gefallen lassen, denn kein Mensch und kein Volk kann des strengen Gesetzes entbehren. Darum scheint mir Herbarts Unterscheidung sehr lichtvoll und stichhaltig. Daß sich Schleiermachers rein formales Schema mit der Herbartschen Dreiteilung in keiner Weise deckt, liegt ja auf der Hand.

G. von Rohden.

Das Leben Jesu und der Katechismus.[1])

(Vergl. „Leben und Lehre Jesu" von Voelker.)

Von Militärpfarrer Schwartz, Annaburg.

I.

Soweit man sich um eine zweckmäßige Gestaltung des evangelischen Religionsunterrichts müht, ist man sich wohl darüber einig, daß ein von der biblischen Geschichte losgelöster Katechismusunterricht ein Unding ist, schon deshalb, weil einem solchen Unterricht das Fundament fehlt. Und auch darüber ist man sich wohl ziemlich einig, daß im Princip der Katechismus an das Ende der biblischen Geschichte gehört, weil der Katechismus sich aus der biblischen Geschichte ergiebt, weil er formuliert, was dort geschieht. Und endlich beginnt man sich auch darüber klar zu werden, daß der christliche Religionsunterricht grundsätzlich christocentrisch — nach dem glücklich geprägten Ausdruck von Rohdens — sein muß, weil ja doch Christus auch im Mittelpunkt des christlichen Lebens steht; daß demnach auch für die Verbindung zwischen Katechismus und biblischer Geschichte das Leben Jesu die centrale Stellung behaupten muß.

Wie gesagt, in diesen Punkten ist man sich unter den „Reformern" wohl ziemlich einig. Aber nun beginnt auch der Dissensus. Wie ist der Katechismus mit der biblischen Geschichte zu verbinden? Soll er in einem fortlaufenden Unterricht „behandelt" und die Geschichte nur zu der Entwicklung der Katechismuslehren herangezogen werden? Oder soll er auf einen zusammenhängenden Unterricht verzichten und völlig in den biblischen Geschichtsunterricht hineingebaut werden? Oder soll auf der einen Schulstufe das eine und auf der andern das andere Verfahren zur Anwendung kommen? — Über diese Fragen herrscht noch ziemliche Unklarheit, wenigstens noch keine Einigkeit. Das soll uns gewiß nicht irre machen; denn eine so gründliche Arbeit, wie sie die zweckentsprechende Um-

---

[1]) Anm. der Schriftleitung. Wir empfehlen diesen Aufsatz der besonderen Beachtung der Leser. Wenn er zunächst auch nur als eine Buchbesprechung auftritt, so berührt er auch in den Einzelheiten lauter tiefgreifende principielle Fragen, die alle angehen, die mit dem Katechismus zu thun haben. Namentlich ist die These: Biblische Geschichte und Katechismus verhalten sich nicht zu einander wie Anschauung und Begriff einschneidend. — Nachdem die Katechismusfrage im Ev. Schulblatt seit neun Jahren so gut wie ganz geruht hat, eröffnen wir hiermit aufs neue die Diskussion. Die Verhandlung in der vorletzten Weihnachtskonferenz des Herbartvereins über meinen Katechismusaufsatz ergab zur Genüge, wie ungeklärt eine Reihe der wichtigsten Fragen des Religionsunterrichts immer noch daliegen, auch in unsern Kreisen, und das VII. Heft des Jenaer Universitätsseminars mit dem gewaltigen Brandartikel von Lic. Lietz zeigt das noch stärker. Man wolle es also freundlichst nicht als persönliche Liebhaberei des Schriftleiters ansehen, wenn wir nunmehr die Mitarbeit an der Klärung dieser Fragen ernstlichst aufnehmen. Vgl. auch zu diesem Artikel meine Anzeige des Voelkerschen Buchs Schulbl. 1896, S. 407. von Rohden.

gestaltung des evangelischen Religionsunterrichts darstellt, läßt sich nicht von heut auf morgen machen. Und so soll es uns auch nicht irre machen, wenn Männer, die auf demselben principiellen Standpunkt stehen, zu beinahe gegensätzlichen Vorschlägen kommen. Es ist auch dies ein Zeichen, daß es auf dem Gebiet des evangelischen Religionsunterrichts gärt, noch gärt; aber daß es schon gärt, ist ein erfreuliches Zeichen. Wir müssen nur offen eingestehen, daß wir uns noch im Stadium der Vorarbeiten befinden, darum soll niemand einen Stein auf uns werfen — und dann werden wir für jede neue Arbeit auf unserm Gebiet dankbar sein.

In diesem Sinne haben wir das Buch von Voelker: Leben und Lehre Jesu nach den vier Evangelien, für das Bibellesen und den Katechismusunterricht in Schule und Haus (Berlin 1896, Reuther u. Reichard), begrüßt. Voelker steht grundsätzlich auf christocentrischem Standpunkt; er will nach einer s. Z. durch den Seminardirektor Reinecke gegebenen Anregung und in Anlehnung an die Schriften von Schultze und von Rohden die Katechismuslehre aus dem Leben Jesu herleiten. Hiernach hat er seine Arbeit eingerichtet; „es galt den für die Belehrung geeigneten Bibeltext zu suchen, aus demselben die Lehre Jesu abzuleiten, diese in die schulgemäße Form zu bringen, sie zu Luthers Katechismus in Beziehung zu setzen und das notwendige Material an Lesestoff, Bibelsprüchen und Liederversen herbeizuschaffen und aus dem allen ein für den Katechismusunterricht brauchbares Lehrbuch herzustellen" (S. VIII). Demgemäß enthält das Buch zwei Hauptteile: das „Leben Jesu" und die „Lehre Jesu". Während der erste Teil den geschichtlichen Stoff enthält, stellt der zweite Teil neben die geschichtlichen Stücke die daraus herzuleitenden Lehren, sodann den entsprechenden Katechismustext und endlich einige Sprüche und Liedertexte. Im Interesse einer leichteren Übersicht hat Voelker den zweiten Teil schematisch geordnet, so daß derselbe gleichsam eine fortlaufende Liste mit folgenden Rubriken darstellt: Katechismus, Lehre Jesu, Spruch und Lied, Geschichte. Der Fortschritt in diesem Teile wird jedoch nicht durch die Geschichte, sondern durch den Katechismus geleitet.

Bevor wir uns nun zu einer Besprechung des Voelkerschen Buches wenden, möchten wir unsere Meinung dahin aussprechen, daß zwar jede mit Ernst und Verständnis unternommene Arbeit die Reformfrage zu fördern vermag, daß diese Frage aber für einen praktisch-methodischen Versuch noch nicht reif ist. Dazu sind eben die großen Principienfragen, von denen die Reform abhängt, noch nicht genug geklärt. Zu diesen Principienfragen rechnen wir nicht nur die Frage nach der Art und Weise, in der das Lebensbild Jesu im Unterricht zum Ausdruck kommen soll, oder die Frage: ob ein Katechismusunterricht überhaupt in einen evangelischen Religionsunterricht gehört u. s. w., sondern auch die Frage nach der Geltung und Stellung des Alten Testamentes. Denn soviel ist doch klar, wenn mit dem christocentrischen Gedanken ernst gemacht werden soll, so

muß das Alte Testament — zwar noch nicht aus dem Unterricht entfernt werden, aber doch eine an dem christocentrischen Gedanken gemessene Stellung erhalten.

Hieraus wird schon ersichtlich, daß wir noch lange zu thun haben werden, ehe jene großen Vorfragen in nüchterner und doch entschiedener Weise gelöst sind. Und so lange wir noch daran zu thun haben, muß unseres Erachtens jeder praktische Versuch mehr oder minder in der Luft schweben, weil ihm das Fundament fehlt, weil er sich nicht auf gesicherte Principien zu stützen vermag. Zwar will man das nicht immer wahr haben, sondern will meist sofort etwas „Praktisches“ haben. Und wer dies Praktische nicht sofort liefert, gerät in den Verdacht, ein oberflächlicher Skribent zu sein. Aber man sollte doch bedenken, daß einer Reformfrage, die so außerordentlich in die Tiefe geht, wie die des Religionsunterrichts, nicht mit schnellen Experimenten gedient ist, sondern nur mit einer gründlichen, wissenschaftlichen Überlegung.

Hieraus entnehmen wir uns nun keineswegs ein Recht, jeden praktischen Versuch a limine zu verurteilen. Im Gegenteil: wer die Zeit, wer seine Zeit für gekommen hält, hat auch das Recht anzubieten, was er anzubieten hat. Nur soll man die „Reformer“ nicht drängen. Wenn also ein Mann wie Voelker, der den Religionsunterricht nicht erst seit gestern treibt, ein „Lehrbuch“ anbietet, so darf er beanspruchen, mit Achtung gehört zu werden. Gewiß steht auch dies Lehrbuch ohne Zweifel auf dem Boden der Reform; denn es folgt dem christocentrischen Princip — und dies Princip ist Kern und Stern der ganzen Reform. Aber deshalb wird man Voelkers Buch nicht für voreilig halten; denn bei dem Einzelnen kommt es ja schließlich darauf an, wie weit er den Reformgedanken faßt, ob für ihn nicht die Reform mit der Herleitung der Christenlehre aus dem Leben Jesu — und das ist ja ein ziemlich gesichertes Princip — abgeschlossen ist. Aber wenn das auch alles nicht ist, so ist solch ein „Lehrbuch“, wenn es auch keine endgiltige Lösung darstellt, doch sicherlich geeignet, klärend und anregend auf die Principienfragen einzuwirken. Unter diesem Gesichtspunkt wollen wir das Voelkersche Buch besprechen.

II.

Was den ersten Teil des Buches betrifft, so giebt Voelker an, bei der Darstellung des Lebens Jesu keine andere Tendenz als die der Vollständigkeit gehabt zu haben. Dementsprechend begnügt er sich mit der Tischendorfschen Evangeliensynopse (S. VIII). Wir müssen gestehen, daß uns diese Auffassung von der schulmäßigen Darstellung des Lebens Jesu die einzig richtige zu sein scheint. Denn solange wir evangelische Christen sein wollen, muß das, was uns die Bibel von Jesus erzählt, und die Art, wie sie es thut, für unser gesamtes religiöses Leben, also auch für die Jugenderziehung genügen. Dabei versteht es sich von selbst, daß wir diese biblische Darstellung mit pädagogischer Kunst ver-

werten und demnach auch behandeln müssen. Aber die Darstellung selber muß, wenn sie sich nicht auf außerbiblische und unbiblische Wege verirren will, sich durchaus mit der biblischen Geschichte begnügen. Mit diesem Grundsatz verträgt sich auch die Darstellung des Lebens Jesu in der Form der Evangeliensynopse; denn mögen auch die einzelnen Stücke aus den Evangelien derart zusammengestellt werden, daß eine fortlaufende Geschichtsreihe entsteht — wie dies ja für die Gewinnung eines einzelnen Bildes notwendig und in den biblischen Geschichtsbüchern auch bereits überall durchgeführt ist — so bleibt es doch immer das, was die Bibel erzählt und wie sie es erzählt. Anders steht es dagegen mit der pragmatischen Darstellung, wie sie Bang will (Das Leben Jesu. Vgl. Ev. Schulbl. 1895, S. 256 ff.). Hier wird ein Moment eingetragen und zum herrschenden Gesichtspunkt gemacht, was der biblischen Darstellung fehlt. Wir können uns denken, warum es ihr fehlt: weil die pragmatische Verknüpfung und Eingliederung der geschichtlichen Thatsachen sich gegen den Glauben — als das Ziel der biblischen Darstellung — indifferent verhält, also für ihn wertlos ist; weil es für mein Glaubensleben offenbar völlig gleichgiltig ist, ob ich z. B. ein Wort Jesu einen Monat früher oder ein halbes Jahr später ansetze. Darum finden wir in der Bibel etwas, was wir sonst in einer historischen Darstellung gewiß nicht finden dürften: nämlich die beinahe aphoristische Art der Erzählung, der es sichtlich nicht um den Zusammenhang der geschichtlichen Momente, sondern nur um diese Momente selber zu thun ist. Schon der verschiedene Zusammenhang, in dem manche Episoden bei den einzelnen Evangelisten erscheinen, ist für die „unpragmatische" Geschichtschreibung der Bibel ein charakteristisches Zeichen. Und haben wir nun den Beruf, die Bibel zu korrigieren? zumal wenn wir uns sagen müssen, daß es — soweit wir das Wesen des Christenglaubens verstehen — thatsächlich nicht auf jenen Zusammenhang ankommt? Sollen wir aus dem Leben Jesu ein „Drama" konstruieren, wo wir doch das Gefühl haben, daß die Poesie, die dabei sicherlich ins Spiel kommt, mit Glauben und Christentum nichts zu schaffen hat? Wir meinen: es ist eine Pflicht der Ehrfurcht vor der Bibel und dem sittlich-religiösen Endzweck der Erziehung, daß wir mit peinlicher Sorgfalt alles vom Unterricht fernhalten, was sich im letzten Grunde als eingetragen, als Zuthat, als Dekoration kennzeichnet.

Aus ähnlichen Gründen wenden wir uns auch gegen eine Auffassung des Lebens Jesu, wonach dasselbe in der Hauptsache zu einem „Charakterbild" degradiert wird. Denn Christus ist unendlich viel mehr als ein sittlich-religiöser Charakter,[1]) wie er auch im Verhältnis zu uns unendlich viel mehr als ein

[1]) Anm. der Schriftleitung. Das ist richtig und muß besser beachtet werden; aber nach seiner menschlichen Seite ist er doch **auch** ein Charakter; er ist nicht bloß „ein sittlich-religiöses Vorbild", sondern das Urbild aller Sittlichkeit und Gottesgemeinschaft, weil er das Abbild Gottes ist, und hat als solcher eine eminent charakter-

sittlich-religiöses Vorbild ist. Man sehe sich nur wieder die Dinge an, die uns in den Evangelien von ihm erzählt werden: wäre es da nicht manchmal eine Plattheit, von ihm nur als von einem sittlich-religiösen Charakter zu reden? Man denke doch an die Speisung der Fünftausend, oder den Jüngling von Nain, oder das Kreuz, oder das offene Grab. — Diese Rede von dem „Charakterbild“ kommt auch wohl hauptsächlich daher, daß man neuerdings gar zu sehr — auch in der Pädagogik — die Persönlichkeit Christi und ihre Bedeutung für uns an dem Beispiel menschlicher Personen veranschaulicht. Dabei kommt es aber schließlich zu einer Entwertung der Person Jesu. Mögen nämlich sonst geschichtliche Personen durch ihren vorbildlichen Charakter auf uns wirken: Jesus wirkt durch das, was er aus uns macht und mit uns macht, also durch Versöhnung, Auferweckung u. s. w. Das ist etwas ganz anderes als ein Charakterbild; das kann durch keinen auch noch so hervorragenden Charakter herbeigeführt werden, sondern das ist Gott, der in Christo war. — Darum müssen wir sagen: ein Charakterbild genügt nicht — und ein Lebensbild in pragmatischer Entwicklung trifft neben das Ziel. Und darum hat Voelker durchaus recht, wenn er nicht rechts, nicht links sieht, sondern alles bringt und alles so bringt, wie es die Evangelien bringen. Auf die Bezeichnung des so gewonnenen Bildes kommt es nicht an; es ist kein „Charakterbild“, es ist auch kein „Drama“, aber es ist das Bild der Schrift, von der es heißt: „Suchet in der Schrift; denn ihr meinet, ihr habt das ewige Leben darinnen, und sie ist es, die von mir zeuget.“

III.

So sehr wir nun aber auch mit den Grundsätzen einverstanden sind, nach denen Voelker sein „Leben Jesu“ darbietet, so große Bedenken haben wir gegen die Art, wie er dies Leben Jesu verwertet, also gegen die „Lehre Jesu“. Zunächst einzelnes.

1. Voelker giebt unter der Rubrik „Katechismus“ manches, was nicht im Katechismus steht, z. B. zu Anfang die Erklärungen über das Wesen der Religion und den Unterschied zwischen natürlicher und geoffenbarter Religion, sodann (S. 84): Gottes Dasein, Wesen, Eigenschaften u. s. w. Wir halten dies nicht für gut; denn wenn der Katechismus wirklich alles enthält, womit ein Christenmensch selig werden kann, wozu dann in ein Lehrbuch „für Schule und Haus“ Dinge aufnehmen, die nicht nur überflüssig sind, sondern auch ihrem Charakter nach in kein Unterrichtsbuch hineingehören, weil sie durch und durch theologisch-dogmatisch sind? Der landläufige Religionsunterricht ist bereits so überfüllt mit unnötigen, unpassenden Stücken, daß jeder Versuch, ihn zu ent-

bildende Kraft, oder was sollte das „Gestaltgewinnen Christi“ in den Gläubigen sonst für einen Sinn haben? Also darf man doch auch wohl von dem „Charakterbild“ Christi reden.

lasten, mit Freuden zu begrüßen wäre, und jede neue Belastung oder auch nur Wiederaufnahme der überflüssigen Stoffe zu bedauern ist.

2. In der Gliederung des Katechismus und der entsprechenden „Lehren Jesu" kommt das Verhältnis zwischen Text und Erklärung des Katechismus nicht immer zum richtigen Ausdruck. Offenbar können beide nicht koordiniert werden, in dem Sinne, daß jeder Teil für sich „entwickelt" oder „besprochen" oder „behandelt" würde. Denn da es sich um eine Erklärung handelt, kann der Unterschied zwischen den beiden Teilen doch nur in der Form und der Breite des Ausdrucks liegen, während der eigentliche Gedankeninhalt bei beiden Teilen notwendig derselbe sein muß. Hieraus folgt, daß die Erklärung dem Text subordiniert werden muß, und zwar natürlich so, daß man sich der Erklärung bedient, um den Gedanken des Textes klarzulegen, daß also die Erklärung nicht Selbstzweck, sondern nur Mittel zum Zweck ist, daß, wenn die Kinder z. B. den Text bekennen, sie dies im Sinn und Verstand der Erklärung thun, und wenn sie die Erklärung sprechen, sie sich bewußt sind, nichts anderes zu sprechen, als was im Text steht. Wo man von dieser Auffassung abgeht, wo man also Text und Erklärung behandelt wie zwei Abschnitte eines Lesestücks, da wird das natürliche Verhältnis der Teile verschoben, da verfällt man der Tautologie, da wird der Katechet dann leicht verleitet, sich an den formalen Ausdruck, an das Wort, an den Buchstaben zu klammern, weil auf diesem formalen Ausdruck schließlich der Unterschied zwischen Text und Erklärung beruht. Es tritt also jene unglückselige „Worterklärung" ein, die den Katechismus in zusammenhangslose Worte zerhackt und darüber das Eine, was not thut, aus den Augen verliert. Insofern ist jene Koordination von Text und Erklärung ein folgenschwerer Irrweg, und wir bedauern, daß Voelker — an manchen Stellen wenigstens — ihn auch betritt. Am meisten ist uns in dieser Beziehung das erste Gebot aufgefallen (S. 151 f.). Da wird der Text durch eine besondere „Lehre Jesu" gedeutet, und die Erklärung auch. Aber ist das nicht inhaltlich genau dasselbe: daß wir keine andern Götter neben Gott haben sollen, und daß wir ihn über alle Dinge fürchten, lieben und vertrauen sollen? Der Unterschied liegt doch lediglich in den Worten, und so richtet sich denn auch Voelkers Aufmerksamkeit auf diese: bei dem Text auf die „Götter" und bei der Erklärung auf „fürchten, lieben und vertrauen". Wie gefährlich diese Worterklärung wirkt, zeigt die Art und Weise, wie Voelker den Satz: „Ich bin der Herr dein Gott" in die einzelnen Stücke: „Ich bin", „der Herr" und „dein Gott" zerreißt, als ob hier gar kein zusammenhängender Gedanke vorläge, als ob Gott von einem „Sein" spräche, das nichts mit „dem Herrn unserm Gotte" zu thun hätte. Wir wissen, daß Voelker hier nur eine landläufige Praxis übernimmt, aber um so entschiedener muß dieser Praxis widersprochen werden. Wir überfüllen mit unsern Einzelerklärungen u. s. w. den kindlichen Geist dermaßen, daß er zuletzt den

Wald vor Bäumen nicht mehr sieht; daß ihm über den vielen Erklärungen, die er zu „Ich bin“ und „Herr“ und „Gott“ und „Götter“ hat aufnehmen müssen, der einfache, schlichte Grundgedanke: Gott über alles! so gut wie verloren geht. Wieviel einfacher und wirksamer können wir verfahren, wenn wir in aller Kürze jenen schlichten Grundgedanken: Gott über alles! mit seiner praktischen Bedeutung herausstellten und nun seelsorgerlich weitergingen, also auf die Erfahrungen der Kinder, auf die Stimme des Gewissens, auf die „zwei Seelen in ihrer Brust“ u. s. w. hinwiesen. Wie würde damit dem ersten Gebot tausendmal besser gedient, als mit allen Erklärungen!

3. Eine Reihe von Bedenken stößt uns auch bei der Rubrik auf, die als „Lehre Jesu“ bezeichnet ist. Wird man z. B. wirklich alle Lehren, die in dieser Spalte aufgeführt sind, als Lehren Jesu bezeichnen können? Selbst wenn man unter „Lehre Jesu“ die aus dem Leben Jesu gewonnene Lehre versteht? Ob da nicht manches „gewonnen“ ist, was dem Leben Jesu ziemlich fern liegt? Und ob nicht manches als Lehre Jesu unterstrichen ist, was in dem Leben Jesu ein ziemlich nebensächliches Moment ist? Kurzum: ob dem Leben Jesu bei der Gewinnung dieser „Lehre Jesu“ nicht manchmal Gewalt angethan ist? Wir meinen: es geht kaum anders. Dem Leben Jesu wird, muß überall Gewalt angethan werden, wo man es mit der Brille einer bereits feststehenden „Lehre“ betrachtet, zu dem Zwecke, diese Lehre aus ihr herzuleiten. Da wird dann naturgemäß das Leben Jesu zerstückelt, weil es sonst nicht in das Lehrsystem hineinpaßt; da wird denn so manches gedrückt und gepreßt, nur damit die nötige „Lehre“ herauskommt. Dies alles aber ist im Religionsunterricht vom Übel: weil es forciert, weil es gekünstelt, weil es tendenziös ist. — Voelker will allerdings nicht, daß das Lebensbild Jesu durch den Katechismusunterricht zerstört oder verdunkelt werde (S. X); aber wenn aus diesem Lebensbilde nach einer ihm völlig fremden Ordnung die einzelnen Geschichten und Momente im schnellsten Wechsel herausgegriffen werden, nur damit eine besondere „Lehre“ zustande kommt: ist das dann nicht doch schließlich eine Zerstörung und Verdunkelung jenes Lebensbildes? weil es doch unverkennbar mit Gedankenreihen durchmischt wird, die nicht in ihm selber liegen, sondern von außen hinzukommen?

4. Soviel über den Inhalt der „Lehre Jesu“ und ihre Herleitung aus der biblischen Geschichte; aber auch gegen die Form dieser Lehre haben wir manche Bedenken. Ist sie z. B. immer „schulgemäß“, wie Voelker sie doch hergestellt haben will (S. VIII)? Wir verweisen auf den Satz: Das Dasein Gottes ist eine dem Glauben gewisse Thatsache (S. 184), oder: Du kannst wahre Gotteserkenntnis nur aus dem Leben Jesu schöpfen (S. 102), oder: Wenn du durch den Glauben in die Lebensgemeinschaft Christi gekommen bist, so ist ein neues Leben in dir geboren (S. 215). Sind diese Sätze wirklich „schulgemäß“, d. h. doch wohl: kindesgemäß? Oder würden Kinder sprechen: Ihre Würde und

Majestät haben meine Eltern von Gott? Dürfen sie sprechen: Sollten aber meine Eltern einmal etwas von mir verlangen, was gegen Gottes Wort verstößt, so darf ich ihnen nicht gehorchen? Ist es ferner nicht unnatürlich, wenn Kinder sprechen: Eltern haben Pflichten gegen ihre Kinder (S. 280 f.)? Wir müssen gestehen, derartige Vorträge aus dem Munde von Kindern scheinen uns nicht nur gegen die Natur, sondern auch gegen Pietät und Demut zu verstoßen. Natürlich ist dies alles nicht im Sinne Voelkers; sondern es ist lediglich eine Folge davon, daß er die christliche Lehre in der Form einer kurzgefaßten Dogmatik und Ethik in den Unterricht hineinbringt und diese dogmatischen oder ethischen Sätze nun von den Kindern „zusammenfassen“ läßt, und zwar — wohl mit Rücksicht auf den erziehlichen Zweck des Unterrichts — in individueller Form.

5. Voelker ist entschieden für die erotematische Form der unterrichtlichen Behandlung. Wir können ihm hierin nicht beistimmen; wenigstens darf jene Form im Religionsunterricht nicht die Grund- und Hauptform der Stoffbehandlung sein. Und zwar aus folgenden Gründen. Das fragend-entwickelnde Lehrverfahren „entwickelt“; d. h. es setzt bei den Erfahrungen der Kinder ein, betrachtet sie nach allen Seiten, gewinnt aus ihnen Begriffe und aus den Begriffen Urteile. Hieraus folgt, daß dies Lehrverfahren überall da am Platze ist, wo die Erfahrung die breite Basis des Unterrichts abgiebt. Aber es folgt auch weiter daraus, daß der religiöse Unterricht jenes fragend-entwickelnde Lehrverfahren nicht in den Vordergrund stellen darf, weil das, was die Grundlage dieses Unterrichts ist, nämlich doch das Evangelium, nicht Resultat der Erfahrung, sondern Gabe der Offenbarung ist, es also nicht entwickelt, sondern verkündet, nicht erfragt, sondern gesagt werden muß. Dies schließt natürlich nicht aus, daß auch der Religionsunterricht von dem erotematischen Verfahren Gebrauch macht, soweit die Bedingungen dafür gegeben sind; aber im Princip ist nicht das erotematische, sondern das akroamatische Verfahren der religiösen Unterweisung eigentümlich. Hieran ändert auch der Begriff der Katechese nichts; denn Katechese findet ihrer ursprünglichen Bedeutung nach überall da statt, wo das Evangelium an die Ohren der Menschen tönt, hat also mit Frage und Antwort zunächst gar nichts zu thun. Die „Kunstkatechese“ hat sich erst dadurch in dem Religionsunterricht eingebürgert, daß man diesen Unterricht grundsätzlich in der Art der übrigen Unterrichtsfächer betrieb, wobei dann die ganze Signatur des Religionsunterrichts der Wortmacherei und Begriffsspalterei besonders förderlich war. Aber auf jeden Fall ist es verkehrt, den Religionsunterricht wie jeden beliebigen andern Unterricht zu behandeln, weil der Stoff, der in ihm verarbeitet wird, nämlich das Evangelium, etwas anderes ist, als Litteratur oder Zahlenverhältnisse oder Naturgesetze. — Es kommt uns darauf an, diesen principiellen Gesichtspunkt für die Beurteilung der Streitfrage: ob erotematisch oder akroamatisch — hervorzuheben, und wir würden es mit Freuden begrüßen,

wenn man bei der weiteren Erörterung der Frage auf ihn zurückkäme. Wir sehen darum auch von den Nebensachen ab, also auch von den Vorzügen, die das akroamatische Verfahren hat, und den Klippen, die bei dem „Predigen" zu vermeiden sind. Schließlich kommt es doch nicht auf diese Nebensachen an, sondern eben auf die Hauptfrage, welches Lehrverfahren dem Wesen der religiösen Unterweisung angemessen ist.

Dies wären im einzelnen die Bedenken, die wir gegen das Voelkersche Buch haben; aber sie sind nicht entscheidend für Wert oder Unwert des Buches. Denn wenn unsern Bedenken wirkliche Mängel zu Grunde liegen, so stehen denselben doch auch manche Vorzüge gegenüber. Dazu rechnen wir außer der richtigen Auffassung von der Darstellung des Lebens Jesu vor allem die sorgfältige und fleißige Sammlung und Ordnung des religiös sittlichen Gedankeninhaltes. Durch diese erhält das Buch den Charakter einer wertvollen Materialiensammlung, und diesen Wert wird es dann auch behalten, wenn seine Lehrmethode nicht als eine genügende Lösung der Reformfrage angesehen werden kann.

IV.

Ob jenes letztere nun aber zutrifft oder nicht, dafür ist schließlich die Grundlage des Buches entscheidend. Voelker will aus dem Leben Jesu die Lehre Jesu herleiten und diese letztere sich als identisch mit der Katechismuslehre ausweisen lassen: so dürfen wir wohl den Grundzweck des Voelkerschen Versuches bezeichnen.

Auf den ersten Blick erscheint ein solcher Versuch durchaus eine Verbesserung der allgemein üblichen Methode zu sein. Denn worüber man sonst klagt, daß nämlich der Katechismus so anschauungslos, so unlebendig, so isoliert auftritt, das scheint doch durch seine Herleitung aus dem Leben Jesu beseitigt zu sein; und was man neuerdings mit so großem Rechte fordert, nämlich die Konzentration des religiösen Unterrichts um die Person Jesu — das scheint doch durch Voelkers Verfahren herbeigeführt zu sein. Und doch müssen wir auch dies Verfahren als ungeeignet für einen evangelischen Religionsunterricht bezeichnen. Und zwar aus folgenden Gründen: der Religionsunterricht soll die Kinder zum Glauben bewegen; ein anderes Ziel wird man für einen evangelischen Religionsunterricht schwerlich aufstellen können. Der Glaube kann aber nur erweckt werden durch den, an den man glauben soll, also durch Gott — oder durch Jesus Christus, denn „ich und der Vater sind eins". Dies ist eine psychologische Bedingung für die Entstehung des Glaubens. Demnach ist „Jesus Christus" oder sein Leben oder seine Geschichte derjenige Unterrichtsstoff, auf den sich der evangelische Religionsunterricht gründen muß. Neben diesem Leben Jesu giebt es keine besondere „Lehre Jesu"; denn was Jesus mit Worten gelehrt hat, das gehört aufs engste zu seinem Leben, und was seine Thaten und Schicksale uns lehren,

das hängt ja wiederum an diesen Thaten und Schicksalen, also an seinem Leben. Darum hat es keinen Sinn, neben das Leben Jesu eine Lehre Jesu zu stellen, wenn diese Lehre dasjenige ist, was wir aus seinen Worten oder aus seinem übrigen Leben lernen. Einen Sinn hat solch eine besondere „Lehre Jesu" nur, wenn wir das, was wir aus seinem Leben lernen, in ein Lehrsystem bringen. Denn ein solches System liegt an sich in dem Leben Jesu natürlich nicht. Ein solches Lehrsystem ist aber im evangelischen Religionsunterricht überflüssig; denn entweder soll es praktisch wirken, also die Kinder zum Glauben bringen — dann erstrebt es etwas, was durch die biblische Geschichte von Jesus Christus doch gewiß an erster Stelle erreicht werden soll und kann. Oder es soll theoretisch wirken, soll also den Kindern die christliche Weltanschauung im Zusammenhang vor Augen führen — dann will es etwas, dessen der religiöse Jugendunterricht nicht bedarf. Denn ein Christenkind soll nicht durch eine zusammenhängende Weltanschauung selig werden, sondern durch Glauben und Buße thun und Hoffen. Demnach ist jenes Lehrsystem überflüssig. — Aber nicht nur das, sondern es wirkt auch aus mehrfachen Gründen schädlich. Zunächst erfordert es viel Zeit, und zwar mehr Zeit, als irgend ein anderes System — wegen seines übersinnlichen, transscendentalen Charakters. Und diese viele kostbare Zeit entzieht es dem eigentlichen Zweck des religiösen Unterrichts, also der Einwirkung auf Gemüt und Willen. Darum erreichen wir so wenig im Religionsunterricht, weil wir bei der Fülle von abstraktem Stoff nicht die Zeit haben, die einzelnen Momente des Evangeliums in Motive und Impulse umzusetzen — soviel an uns liegt. Zum zweiten verleitet jenes Lehrsysem — soweit es theoretisch wirken will — zu der Auffassung, als ob der Christenstand durch das Verständnis oder die Beherrschung einer sittlich-religiösen Begriffswelt gegründet werde, während doch die frömmsten Männer und so manches Mütterchen, das singen kann: „Ich habe nun den Grund gefunden" — in Verwirrung geraten würden, wenn man sie über jene Begriffswelt examinieren wollte. — Und zum dritten verleitet jenes Lehrsystem — soweit es praktisch wirken will — dazu, das Christentum wieder in eine Menge von einzelnen Sätzen aufzulösen, die alle anfangen mit: „Ich soll", „wir sollen", „wir müssen", die also alle das Christentum wieder zum Gesetz machen, während doch all das Sollen und Müssen sein Ende — oder auch seinen Anfang, jedenfalls aber seine Verwirklichung im Glauben an den gekreuzigten Heiland finden soll. — Aus diesen Gründen muß das Lehrsystem den Theologen überlassen und den Kindern weggenommen werden. Das ist nicht bloß „Reform", sondern das ist ein Stück Arbeit für das Evangelium. Welchen Schaden wir dabei nehmen können, ist uns nicht klar. Genügt denn Jesus Christus nicht mehr? Muß uns die Dogmatik oder auch Ethik zu Hilfe kommen? Ist das nicht eigentlich Unglaube, wenn man's mit Jesus Christus allein nicht mehr wagen mag? — Demnach ergiebt sich, daß alle „Lehre Jesu",

die „gewonnen“ wird, nicht in die Schule gehört, und daß der Katechismus, wenn er auch solch ein halb dogmatisches, halb ethisches Lehrsystem ist, auch nicht in die Schule gehört. Und wenn man einen Schulkatechismus anfertigen will, der das System zur Vollendung bringen soll, dann gehört der erst recht nicht in die Schule.

Folgt hieraus nun, daß der Luthersche Katechismus keinen Platz in der Schule hat? Nein; denn dieser Katechismus braucht durchaus nicht wie ein Lehrsystem behandelt zu werden, sondern kann auch behandelt werden wie ein Programm, wie ein Bekenntnis, und zwar Bekenntnis im weitesten Sinne, d. h. wie eine Zusammenstellung dessen, was die evangelische Christengemeinde will und glaubt und betet. Und in diesem letzteren Sinne kann er unseres Erachtens allein noch für den evangelischen Religionsunterricht in Betracht kommen. Denn was soll der Katechismus als Lehrbuch im evangelischen Religionsunterricht? Sollen die Kinder aus ihm glauben und gehorchen lernen? Wenn dazu doch schon die biblische Geschichte da ist, und die biblische Geschichte wegen ihres konkreten, anschaulichen Charakters doch ohne Zweifel viel besser zu jenem Lernen zu gebrauchen ist, als der Katechismus mit seinen knappen Sätzen? Wenn aber die Kinder nicht glauben und gehorchen und hoffen aus dem Katechismus lernen sollen: was sollen sie dann aus ihm lernen? Giebt es noch ein anderes Lernen im evangelischen Religionsunterricht als jenes und nur jenes?

Gewiß läßt sich — wenn man will und es versteht — auch mit dem Katechismus praktisch-religiös wirken, und sicher ist, daß Luther ihn so gebraucht haben will. Aber Luther kannte eben die biblische Geschichte nicht als Unterrichtsstoff; darum behalf er sich mit dem Katechismus. Nachdem sich nun aber die biblische Geschichte eingebürgert hat und sich alle Welt darüber einig ist, daß sie ein unendlich besseres Lehrmittel als der Katechismus ist: wozu dann noch die religiöse Unterweisung mit dem Katechismus beschweren?

Während nun aber der Luthersche Katechismus als Lehrbuch nicht in die Schule gehört, kann er ihr gar nicht fehlen — als die einzige Bekenntnisschrift der evangelischen Kirche, die sich für die Schule eignet. Mag man — auch in pädagogischen Kreisen — den Religionsunterricht von der Kirche lösen wollen: pädagogisch ist es nicht, weil es nicht psychologisch ist, weil damit das religiöse Leben des Kindes auch von dem religiösen Leben der Eltern, der Familie, überhaupt der gläubigen Gemeinschaft, also kurzum: von seinem Mutterboden gelöst würde. Man muß sich nur von den Angstvorstellungen losmachen, die sich gewöhnlich an eine „kirchliche Bevormundung des Unterrichts“ hängen. Darum handelt es sich ja gar nicht; wenigstens trifft das nicht den Kern der Sache. Sondern bei unbefangener Betrachtung liegt die Frage so: sollen die Kinder mit ihrem religiösen Leben isoliert stehen? sollen sie sich nicht an diejenigen anschließen, die dasselbe glauben und lieben, also an die Gemeinschaft der Gläu-

digen, also an die Kirche? Giebt es wirklich ein pädagogisches Bedenken, das sich gegen jenen Kern der Sache richten könnte? — Wenn das aber so steht, dann muß die Kirche gleichsam eine Tafel in den Religionsunterricht der Schule hängen, auf der geschrieben steht, was sie will und glaubt und betet. Denn wie soll sonst die Schule den Zusammenhang mit der Kirche wahren? Und eine solche Tafel ist der Luthersche Katechismus. In ihm steht geschrieben, was die evangelische Christengemeinde will und glaubt und betet.

Und so ist nun die Stellung des Katechismus im evangelischen Religionsunterricht gegeben: nämlich nachdem die Kinder zu dem Herrn Jesus gekommen sind und ihn gesehen haben — also nach der Behandlung des Lebens Jesu — sind sie zu fragen oder haben sie sich zu fragen: Wollen wir nun auch Gott fürchten und lieben, seinen Namen nicht mißbrauchen, sein Wort gern hören und lernen u. s. w.? Glauben wir nun auch an Gott den Vater? Und seinen eingebornen Sohn? und den heiligen Geist? Und soll das nun auch unser Gebet sein: Dein Reich komme! Dein Wille geschehe! Vergieb uns unsere Schuld — wie wir vergeben unsern Schuldigern! u. s. w.? Also kurzum, es gilt die Frage: ob die Kinder mit dem, was sie aus der biblischen Geschichte gelernt haben, sich zu dem bekennen können, was im Katechismus steht, was also die evangelische Christengemeinde als das Programm ihres Lebens ansieht. Dies ist unseres Erachtens die einzig natürliche Verbindung zwischen biblischer Geschichte und Katechismus. Sie mißbraucht die biblische Geschichte nicht zu Zwecken, an die die Bibel gar nicht denkt, sondern läßt sie sein, was sie ihrem Wesen nach ist: Evangelium, und zwar das volle, ganze Evangelium. Und auf der andern Seite mißbraucht sie nicht den Katechismus zu Zwecken, die in einem evangelischen Religionsunterricht keinen Platz haben, sondern läßt ihn sein, was er ja doch auch ist: Bekenntnis der evangelischen Christengemeinde. So verhalten sich — in subjektiver Wendung — beide zu einander, wie Glauben und Bekennen, wie Überzeugung und Erklärung.

Leider ist dieser Gesichtspunkt so gut wie verschwunden, und an seine Stelle ist das logische Schema: Anschauung — Begriff getreten. Was also die biblische Geschichte in konkreter Form darbietet, das soll der Katechismus in ein abstraktes System zusammenfassen. Dies Schema ist so mächtig, daß in der ganzen Frage nach der Verbindung von Katechismus und Geschichte kein anderer Gesichtspunkt zur Geltung kommt, und daß man lieber den Lutherschen Katechismus drangiebt, ehe man sich eine Lücke in dem System gefallen läßt. Aber wir halten diese logische Betrachtungsweise, die alles auf den Begriff zuspitzen will, für völlig verfehlt, weil sie in keiner Weise dem Wesen des Christentums entspricht. Im Christentum ist alles konkret, weil Christus konkret ist; also gehört der Fortschritt zum Begriff weder zu seinen Lebensbedingungen noch zu seinen Lebensäußerungen. Ganz anders steht es mit dem Anschluß an die kirchliche Gemein-

schaft; dieser ist — zwar keine logische, wohl aber eine psychologische Konsequenz des Glaubens. Denn es wäre eine psychologische Unnatur, wenn Leute, die es alle mit einem halten, jeder für sich stünden. Wo findet sich dergleichen in der ganzen weiten Welt? Darum ist der Katechismus zwar keine logisch-, wohl aber eine psychologisch-notwendige Ergänzung des biblischen Geschichtsunterrichts — weil er das Bekenntnis der evangelischen Christengemeinde enthält.

Hieraus ersieht man, warum wir uns mit der Grundanlage des Voelkerschen Werkes nicht einverstanden erklären können; denn Voelker stellt nicht nur ein, sondern sogar zwei Lehrsysteme neben das Leben Jesu: einen „Katechismus“ und eine „Lehre Jesu“. Zwar sollen diese beiden eins sein und sind es gewiß auch in der Hauptsache; aber sie haben doch jedes seinen besonderen Ausdruck und Umfang. — Wir erklären aber ausdrücklich: Wir maßen uns nicht an, über Voelkers Buch zu Gericht zu sitzen; denn unser Urteil gründet sich in der Hauptsache auf eine Anschauung von Wesen und Form des evangelischen Religionsunterrichts, die wir zwar für die richtige halten, die aber nicht — vielleicht dürfen wir sagen: noch nicht — allgemein anerkannt ist. Somit steht die Sache so — und wir denken, auch Voelker wird damit einverstanden sein: Wer sich keinen Religionsunterricht ohne die Krone eines Lehrsystems denken kann, der wird aus Voelkers Buch viel nehmen können; wer aber das Lehrsystem für den evangelischen Religionsunterricht grundsätzlich verwirft, der kann sich nicht auf den Boden des Voelkerschen Versuches stellen.

II. Abteilung. Zur Geschichte des Schulwesens, Biographien, Korrespondenzen, Erfahrungen aus dem Schul- und Lehrerleben.

Aus dem Lehrerleben.[1])

III.

„Dein Tau, o Gott, ist ein Tau des grünen Feldes (ein Tau des Lichtes und des Lebens).“ Jes 26, 19.

Vor etlichen Jahren ließ mich Gott in einem ältern Kollegen einen Freund finden, dem ich eine Fülle von tiefgehenden, nachhaltigen Anregungen verdanke, dem es vor andern gelungen ist, mir das Wort der heil. Schrift gewisser, lebendiger zu machen.

Er war als Jüngling mit in den „heiligen Krieg“ gezogen und nachdem er bei Wartenburg, Leipzig und Paris wacker gekämpft hatte, mit dem eisernen Kreuze geschmückt, heimgekehrt. Dann erst hatte er sich für den Lehrerberuf ent-

[1]) Vgl. 1896, Nr. 12. Dies Stück mag auch als praktische Arbeit oder „Präparation“ gewürdigt werden, womit nicht gesagt ist, daß man sich die originellen Auffassungen des gemüt- und phantasievollen alten Schulmeisters, z. B. bezügl. der Sarah, gleich zu eigen machen muß. D. H.

schieden und eine Reihe von Jahren in demselben mit großer Treue und nicht ohne Anerkennung, namentlich von seiten des von ihm hochgeschätzten „alten Dinter", gewirkt, bis er durch schweres Kreuz, den Verlust seines Töchterleins und seiner Frau, sowie ein bald darauf folgendes Halsleiden, genötigt worden, dem Lehramte zu entsagen. Und nun lebte er mit einer ältern Verwandten in seinem kleinen Heimwesen, meist mit Gartenarbeit, Bibellesen und Schreiben beschäftigt.

Als ich mit ihm allmählich vertrauter geworden, erzählte er mir, wie es bei ihm zu einer Wendung in seinem innern Leben gekommen.

„Vom alten Dinter," so lautete sein Bericht, „sind bekanntlich viele Geschichten im Umlauf. Eine derselben hat auf mich, als ich sie zum ersten Male hörte, einen besonders lebhaften Eindruck gemacht; es war mir, als ob sie mich besonders beträfe. In einem Kolleg hatte der Alte einmal zu etlichen jungen Theologen von der Auferstehung der Toten gesprochen und war allmählich wärmer und wärmer geworden. Als er aber vom Katheder hinunterging, bemerkte er ein Lächeln in dem Gesichte eines seiner Zuhörer, ein ungläubiges, fast spöttisches Lächeln. Das bekümmerte ihn, und er sah den Spötter eine Weile ernst und still an und sagte darauf mit markierter Stimme: „Sie glauben's nicht und lächeln jetzt dazu; wird aber anders kommen. Werden eine Frau heiraten, Familie erhalten und Gott wird Ihnen ein Kind nehmen, das Sie lieb hatten; dann werden Sie nicht mehr lachen, sondern glauben, daß Gott unsere Kinder und unsere Brüder nicht im Tode lassen kann."

Freilich ist das Mittel ein sehr schmerzliches; aber es hat nicht selten die Wirkung gehabt, die der Alte jenem Spötter vorausverkündigt. Auch bei mir! Ich hatte ein Töchterlein, ein allezeit sanftes, freundliches, gehorsames Kind. Wer es sah, freute sich des zarten, lieblichen Wesens; für jeden hatte es ein zutrauliches, gewinnendes Lächeln. Aber kaum war es vier Jahre alt, da erkrankte es an dem tückischen Scharlach. Mein Gott, das waren sehr böse Tage und Nächte, die ich und meine Frau an dem Krankenbette unsers Lieblings zugebracht haben. Wie ging es uns durchs Herz, wenn das liebe Kind, vom heißen Fieber gequält, sich unruhig herumwarf und uns so flehend anblickte und seufzte: „Besser schlafen! möchte gern besser schlafen!" Doch der Schlaf wollte nicht kommen. Was hatten wir und was wußten wir, um zu helfen? Um Wasser flehte sie uns an; aber statt des Wassers reichten wir ihr — denn der Arzt hatte es so vorgeschrieben — die übelschmeckende, bittersüßliche Mixtur. Und wenn dem trauten Kinde das hellere Bewußtsein kam, so schaute es uns doch wieder so freundlich an, dankte und streichelte die Hände, die ihm die einzige Gabe, die es wünschte, nicht gereicht hatten. — Der unerbittliche Tod faßte seine Beute immer fester. Es war in den letzten Stunden der Fieberpein gegen Mitternacht, da rief mich das arme Kind zum letzten Male; es rief zum letzten Male vernehmlich laut: „Papa, Papa!" und zeigte nach dem trockenen, heißen Mündchen. Aber ich wußte wieder nichts anderes, als ihm die widerwärtige Medizin, die doch nicht mehr helfen konnte, zu reichen. Als bald danach das letzte Ringen begann, konnte es der herbeigerufene Arzt nicht unterlassen, noch einen Versuch mit stark aufregenden Mitteln zu machen, und ich half ihm dabei. O mein Gott, wie thaten sich da die holden Äuglein noch einmal so groß auf und schauten mich so vorwurfsvoll an, als wollten sie klagen: „Was habe ich dir gethan, lieber Vater, daß du meine Todespein nun noch verlängerst?" Aber

dann schauten sie doch wieder freundlich zu mir herauf, als wollten sie versichern: „Ich vergebe es dir, daß du mir wehe thust, du hast es wohl gut gemeint.“ Und nochmals faßten die Händchen nach meiner Rechten, und ich fühlte den letzten Druck derselben. Das war der letzte Blick aus diesen Engelsäuglein und der letzte Druck der teuern Händchen —, und dann war das wunderschöne Knöspchen gebrochen.

Wohl meinte ich anfangs, daß ich den Schmerz über meines Kindes Hingang nicht überleben würde. Aber Gott hat geholfen. Was für Mühe er mit uns hat, wie hart er uns manchmal anfassen muß, daß das widerstrebende Herz endlich merke, wo das ewige Gut ist, und sich strecken lerne nach dem, was gewisser und herrlicher als alles Irdische ist!

Ich habe dieses nicht eher erfahren, als in der Nacht vor der Beerdigung meines Lieblings. Ach, das war eine wundersame, schmerzensreiche, aber doch selige Nacht! — Zeitiger als sonst hatte ich mich mit den Meinigen zur Ruhe gelegt; denn wir waren alle durch die Kümmernisse und Mühen der letzten Tage recht müde. Im Zimmer nebenan stand der offene Sarg, eine Lampe am oberen und zwei Kerzen am unteren Ende. Kurz vor Mitternacht wachte ich plötzlich auf aus unruhigem Schlummer. Es war mir, als ob mir mein Kind zuriefe: „Wasser wünschte ich, erquickliches Wasser! Du Lieber, welch eine Fülle lebendigen Wassers hier und wieviel erquicklicher ist es als die Wasser aus den Brunnen, von Menschen gemacht!“ — Das war um dieselbe Nachtstunde, da mich mein Kind in seiner letzten höchsten Pein vergeblich gerufen und um einen Labetrunk angefleht hatte.

Ich konnte nun nicht mehr schlafen; ich mußte zu meinem Töchterlein. Da lag der zarte schöne Leib, gekleidet in das neue blaue Kleidchen, das ihr liebe Hände vor kurzem gefertigt und es zum Geburtstage geschenkt hatten. Da lag mein Kind, im todblassen, aber doch lieblichen Gesichtchen ein Lächeln, in den gefalteten Händlein einen Strauß von Lilien, Hyazinthen und Rosen, mit denen es am liebsten gespielt hatte, und viele grüne Kränze ringsum. So schaute ich meinen Liebling an, und um mich war es still, die Meinigen alle schliefen fest; und draußen war es dunkel, leise nur rauschte der Wind um das Haus.

Ich aber konnte nicht fort von dem süß lächelnden Angesicht; denn das Lächeln schien immer freudiger zu werden, und die ganze Freundlichkeit und Holdseligkeit des Kindes ging mir so hell auf wie sonst noch nie; und die Blumen dufteten so schön, die Maililien, die roten Nelken und die weißen Rosen, und das Grün ringsum, das Laubgewinde um den Sargdeckel sah so sehr frisch, so glänzend frisch aus. — Da auf einmal trat der Spruch lebendig vor meine Seele: „Dein Tau, o Gott, ist ein Tau des grünen Feldes, ein Tau des Lichts, und deine Toten werden leben“ (Jes. 26, 19. 20). Ich hatte den Spruch vor kurzem in einer Predigt gehört, aber nicht recht verstanden. Erst in jener dunkeln stillen Nacht, am Sarge meines liebsten Erdengutes, da merkte mein Herz, was Gott mit diesem Spruch sagen will; am Sarge meines Kindes, da ist dies Wort in mir klar und lebendig geworden und hat mir einen Blick eröffnet in das ewige Reich und mir Zeugnis von der Liebes-Macht und -Kraft Gottes gegeben. Da bin ich zum ersten Male ganz demütig vor meinem Gott auf die Knie gesunken; dort am Sarge meines Kindes in der stillen Mitternachtsstunde habe ich zum ersten Male aus Herzensgrund beten können.

Ja, solche Mühe hat Gott mit uns! Wie lange muß er bei manchem Menschenkinde warten, bis es den Weg zu ihm findet? Ich merkte, daß er mir in jener Nacht ganz nahe war, daß mich sein Geist umwehete wie das Rauschen des Windes, der um das stille Haus webte; ich merkte, daß er mir in dem Zulächeln meines Kindes bezeugte: „Ja freilich werden wir alle nach kurzer Grabesruh wieder aufwachen und rühmen den großen freundlichen Gott, der alle, die er zu sich zieht, lebendig und herrlich erhält." — „Und du Vaterherz," so vernahm ich die Zusprache meines Kindes, „traure nicht und nenne mich nicht tot, denn ich lebe, und ihr hienieden seid noch im Todesleibe und wandelt noch eine Zeitlang im Lande der Totengräber."

So bin ich in jener wundersamen Nacht des lebendigen Gottes und meines Heiles gewisser, bin erfüllet worden mit der Kraft des neuen Lebens, mit der er, der Herr, auch „das Land der Toten stürzen und alles wieder neu machen wird".

Des Morgens haben mich die Meinigen bei meinem stillen lächelnden Kinde gefunden. Die Nacht war zu Ende, das Tageslicht schien herein, und die Lampe und die Kerzen wurden ausgelöscht. Ich aber war nicht mehr so todestraurig; Gott hatte mich durch Sterben aus dem Tode herausgerissen; gestorben waren in mir alle Weltliebe und der arge Eigenwille. Nun konnte ich auch die Meinigen trösten mit der Kraft, die in mich gedrungen war.

Und immer neue Lebenskräfte hat mir der treue Gott aus seinem Worte zufließen lassen; dasselbe ist fürwahr der Kanal gewesen, aus dem sie herüberströmten in stillen mächtigen Wogen aus jener Welt her, wo ihre feste Stadt ist; denn der Apostel bezeugt: „Das Jerusalem, das droben ist, ist unser aller Mutter"."

Mehr als einmal bin ich erstaunt gewesen, was für einen Tiefblick dieser schlichte Mann, der keine sog. höhere Bildung erhalten hatte, in allen Dingen zeigte, mit welcher Klarheit und Gewandtheit er sich mitunter selbst über schwierige Gegenstände des Denkens ausließ. Wiederholt bezeugte er freudigst, „daß er sein bestes Wissen und Können aus Gottes Wort habe," das denn auch Tag und Nacht nicht von seiner Seite kam. Von seiner Glaubenssicherheit und Freudigkeit berührt zu werden, war für mein inneres Leben ungemein förderlich, und ich ging stets ruhiger, getroster, zuversichtlicher und freudiger von ihm, als ich gekommen.

„Ich langweile mich nie," versicherte er einmal, als ich die Befürchtung ausgesprochen hatte, daß ihm die Einsamkeit, in der er nach dem Tode seiner Gattin lebte, mitunter wohl drückend sein müsse.

„Ich bin übrigens," fuhr er fort, „niemals allein; gar treffliche Freunde, edle, von unserm Gott erwählte und auferzogene sind Tag und Nacht um mich und ich rede mit ihnen und sie mit mir —, und so könnte ich noch hundert Jahre leben, ohne daß ich je Grund hätte, über Einsamkeit und Langeweile zu klagen." — „Welche Freunde? ich verstehe nicht recht," bemerkte ich. — „Es sind," antwortete er, „die Edeln, die in diesem Buche — er zeigte auf seine Bibel — mit Namen genannt sind. Ich suche sie auf, bin im Geist bei ihnen, begleite wohl den einen und den andern in sein Haus oder Zelt, in den Wald und auf die Berge oder zu seiner Herde und er sagt mir alles, was er gedacht, erlebt und erlitten, sagt's ausführlicher, als es hier geschrieben steht; und was mir besonders merkenswert, was mich besonders ergriffen, das pflege ich auch

wohl aufzuschreiben. Siehe hier das Buch meiner Freunde, worin ich jedem etliche Blätter zugeteilt habe. Wenn ich mit ihnen in der Heimat droben durch Gottes Gnade zusammenkommen werde, woran ich nicht zweifle, dann wird unsere Zwiesprache noch klarer und inniger sein."

Er zeigte mir dabei sein allerdings bereits recht umfangreiches Manuskript.

„Darf ich es mir genauer ansehen oder etwas daraus hören?" fragte ich.

„Ich bin überzeugt," erwiderte er, „daß du nicht so thöricht sein wirst, darüber zu lächeln; darum magst du darin blättern. Und du sollst nicht vergessen, daß das, was sie, meine liebsten Freunde, mir hier gesagt, das haben sie mir besonders gesagt. Es hat eben jeder seine Weise, seine eigene innere Gestalt, Richtung und Bestimmung; einem andern würden sie wohl einst ganz dasselbe sagen, je nachdem er eben ist. Wer aber Gott von Herzen lieb gewinnt durch seinen Sohn Jesum Christum, der wird auch seine heimliche Rede und die der liebsten Freunde des Herrn im Innern vernehmen; sie wird aber, wie gesagt, nicht bei allen dieselbe sein."

Von der Erlaubnis des Alten, in seinem Buche zu lesen, habe ich fleißig Gebrauch gemacht und bin durch die darin enthaltenen eigenartigen Darlegungen und Anschauungen, die übrigens niemals mit den biblischen im Widerspruch waren, nicht selten außerordentlich ergriffen, gerührt, erhoben worden. Auch gestattete er es, daß ich in seinem Hause aus dem merkwürdigen Buche manches abschreiben durfte. Auf längere Zeit wollte er es mir allerdings nicht überlassen.

„Nach meinem Tode," sagte er einmal, „magst du diese Unterhaltungen mit meinen Freunden, wenn du Erweckliches, Glaubenstärkendes darin findest, an dich nehmen."

Ich würde viel darum gegeben haben, wenn das seltsame Manuskript wirklich in meinen Besitz gekommen wäre. Aber leider, als der gute Alte zum Tode erkrankt und danach heimgerufen und sein Leib bestattet worden, lag ich selber schwer krank darnieder und habe nach meiner Genesung sein Buch trotz eifrigen Nachforschens nicht finden können. Ob der Mann angesichts seines Todes und in der Voraussicht, seine Freunde nun bald von Angesicht zu Angesicht schauen und eine innigere Zwiesprache mit ihnen halten zu können, deren „Album", wie er es auch mitunter nannte, sollte vernichtet haben?

Nur einige Stücke möchte ich aus jenen merkwürdigen Aufzeichnungen, soweit sie mir in der Erinnerung und in kurzen Notizen vorliegen, hier mitteilen. Da meine Darstellung nicht ganz wörtlich mit dem Original übereinstimmt, so kann sie leider nur unvollkommen die fast unvergleichliche Eigenartigkeit, die rührende Naivetät, die oft so ergreifende Kraft und Lieblichkeit, die mir nicht selten wie Psalmgesang durch das Herz ging, wiedergeben. Aber doch dürfte sie genügen, um darzuthun, wie tief und wahr jener schlichte Mann den Kern unsers Christentums erfaßt hatte und wie ihm auch das Wort nicht gefehlt, das Herrliche, Große, das er innerlich geschmeckt und gesehen, recht auszusprechen.

Eine besondere Freude hatte er an den gottbegnadigten biblischen Frauen. Es war das um so mehr begreiflich, als seine Gattin, die ihm bald nach dem Tode des einzigen Töchterleins in die ewige Heimat vorangegangen, eine echte Jüngerin Jesu, eine allezeit demütige, stille und glaubensfreudige Magd des Herrn gewesen war.

Unter den alttestamentlichen Frauen hielt er vor andern die Sarah hoch; er preist sie in den ihr gewidmeten Blättern seines Buches als eine „Gebenedeiete Gottes".

1. Sarah — so ungefähr lautet es an jener Stelle — wenn ich deiner gedenke, du werte Frau, so ist es mir immer, als sähe ich eine leuchtende Krone auf deinem Haupte. Du bist ja auch eine Fürstin, nicht von Menschen dazu gemacht, sondern von Gott selber, ja von Gottes Gnaden eine Mutter großer Helden und Völkerfürsten. Wie viel heldenmütiger, stolzer, königlicher du geworden bist, seitdem Isaak geboren! Das ist die wunderbare Kraft Gottes, die deine Seele kühner gemacht, die Augen leuchtender und jugendlicher das Angesicht; ja du bist wieder so schön wie in deiner Jugend, über die Maßen schön! Mich ergreift Ehrfurcht und ich freue mich, daß du so kühnlich forderst, königlich fest und entschieden: „Stoße die Magd hinaus mit ihrem Sohne!" Warum wunderst du dich, Vater Abraham? Sie ist nicht mehr allein deine Fürstin, sondern eine Fürstin im Reiche Gottes, die Pflegerin einer Gottesgabe, die wunderbar ist. Weißt du es nun nicht besser, warum der starke Gott seine Hände über sie ausgebreitet, sie aller Orten beschirmt und gesagt hat: Wehe dem, der meine Heilige antastet; ihre Ehre ist meine Ehre!? Ja, der Herr redet aus ihr und das weiß sie wohl — und du stehest und merkest auch in ihrem Wort die Majestät des Ewigen und Alleinheiligen, mußt dich beugen und bekennen: „Ja, es ist Gottes Wille: der Sohn der Magd soll nicht erben mit dem Sohne der Freien!"

Aber nun kommt der schwere, böse Tag, da Abraham früh morgens zu dir sagt: „In dieser Nacht hat der Herr vom Himmel unser einziges Kind, das wir lieb haben, von mir zurückgefordert; ich habe es ihm im Geist schon wiedergegeben, und du kannst es auch nicht behalten, denn es ist weder mein noch dein, es ist des Herrn." — Er schweigt, denn das Herz thut ihm weh, und er sieht dich mitleidsvoll an. Da erschrickst du, Fürstin, da erbebet dein ganzer Leib, und ich höre, wie deine Stimme zittert, da du sprichst: „Gott wird mir sagen, was er vorhat; ich weiß es noch nicht; doch was du ihm zugesagt hast, das mußt du halten. — Isaak aber, das glaube mir, lebet und wird leben durch die große Kraft des Allmächtigen."

Siehst du, Vater, sie hat sich bald gefaßt und tröstet dich nun. Das ist die Art der Frauen, die Glauben haben. Sie sind tiefer, inniger, treuer in der Liebe, darum dem Geiste Gottes näher stehend und leichter von ihm bewegt und völliger durchdrungen als wir Männer, die wir härter, starrer geworden sind in dem verworrenen Treiben draußen und von der Menschenweisheit. „Gehe nur hin," so tröstet sie weiter, „gehe ganz ohne Furcht; du wirst freudiger zurückkommen; denn Gott wird ein Wunder an dem Knaben thun!"

Ja, gehe nur hin! Ich glaube fast, daß dir das Leichtere zugewiesen ist. Sie sieht, wie du das Holz nimmst und das Opfermesser, den Sohn zu schlachten, und das Feuer. Ernst hast du dann Abschied genommen, feierlicher als sonst —, und sie blieb allein zu Hause. Sie hat nachgeschaut, lange nachgeschaut dem Zuge, der still ging und langsam wie ein Leichenzug. Und als niemand mehr zu sehen war, da ist sie ganz allein geblieben. Hast du, lieber Vater, nicht das liebliche Kind bei dir, hörest sein Plaudern, schauest in sein süßes Angesicht und schläfst des Nachts an seiner Seite? Aber Sarah ist ganz allein zu Hause, und es ist da still am Tage und in der Nacht noch stiller. — Wie kommt es denn, du hochedle Frau, daß du nicht klagest und weinest, sondern daß dein Angesicht so fröhlich sieht? Das sage mir doch! Hat dir Gott verkündigt, was er thun will?

„Ja freilich," so höre ich dich, „er hält und tröstet mich. Wie könnte ich sonst ruhig und getrost sein? Wo ist ein Mensch, der mit eigener Kraft tragen könnte, was ich jetzt tragen muß? Wohl hat Gott meiner Seele gewiß gemacht, was er vorhat; alle seine seligen Verheißungen sind wieder ganz helle in mir geworden. Meinest du, daß bei Gott etwas unmöglich sei? Ich habe einmal gelacht im Zweifel, in Thorheit. Aber ich habe Gott abgebeten, daß ich so gesündigt und ihn betrübt. Nun ist ein anderes Lachen bei mir und große fröhliche Zuversicht in meinem Herzen (1. Mos. 21, 6). Er, der Herr, hat sie mir gezeigt, und ich sehe sie, die unzählige Menge der Gotteskinder, die von meinem Sohne herkommen. Wie herrlich sie sind, stärker als alle Heiden, und niemand kann ihnen widerstehen! Sie werden dieses gute Land besitzen, und aus ihnen wird der Mann kommen, der Held, der die Sünde und das Sterben und alles Elend aus der Welt nehmen wird. Gerechtigkeit geht von ihm aus und großer Friede; es kommen alle Heiden zu seinem Licht, zu seiner Wonne und alle loben und preisen aus Herzensgrunde den großen und guten Gott. — Ja, mein Gott, einmal habe ich gelacht in großer Thorheit; aber du hast mich gestraft und mit den Augen von Licht angeblickt bis in des Herzens tiefsten Grund. Da hat sich mein Herz gewandelt; nun ist ein anderes Lachen darin, selige Gewißheit, Licht und Kraft; nun bekennt es immer: Ich bin deine Magd, mir geschehe, wie du willst! Denn wen du einmal angeblickt, und wer einmal in deine lichten Augen und in dein Herz geschaut hat, der kann es nimmer vergessen, schmecket und schauet allezeit, wie alles in dir ist Wahrheit und Macht und Güte. O wie dein Anblick groß und gut macht aus jeder Schwachheit eine Kraft, wie er Stolz in Demut wandelt, Trägheit in Eifer, Traurigkeit in Freude, Eigensucht in Liebe und Hingebung und Opfer. Nun kann ich dich nimmermehr betrüben weder durch zweifelndes Lachen, noch durch trostloses Weinen, und nichts soll mich von deinem Anblick trennen; ganz fest klammere ich mich an dich, und wenn der Leib von der Seele gerissen würde, so soll mein Geist zu dir hinfliegen, wie dort das Vöglein, da der Sturm gekommen, in die Felsenspalte fliegt. Und wenn ich alles verliere, was ich hier mein nenne und lieb habe, auch Kind und Gemahl, so weiß ich gewiß, daß ich bei dir alles habe und alles wiederfinde; nur finde ich es reiner, schöner, leuchtender. O du guter und edler Gott, wie danke ich dir!"

So hast du, gebenedeiete Fürstin, geglaubt, gebetet und gelobt. Ja freilich, dein Gott hat dir alles gezeigt, was er thun wird und hat dich stark und froh gemacht. Gelobt sei er! —

2. „Aber der oberste Schenke gedachte nicht an Joseph, sondern vergaß seiner" (1. Mos. 40, 23).

Als ich diese Worte heute wieder gelesen, da ward ich von innigem Mitleid bewegt; es kam mir in den Sinn, wie ich manchmal in meinem Leben — zumal in der hoffnungsfrohen Jugendzeit — es so bitterschmerzlich gefühlt, wenn sich mein Vertrauen auf Menschenzusage als Traum erwiesen hatte.

Nun sehe ich dich an jenem Tage, als der Oberschenke begnadigt worden und glückverheißend von dir Abschied genommen hatte, wie du so viel freudiger als sonst einhergehst und voll froher Erwartung nach dem Thor und nach dem Wege zum Königsschloß hinschaust. Denn von dort muß doch bald kommen der freundliche Bote, um dir die Freiheit anzukündigen. Wie, der Bote? Sollte er nicht selber kommen, der Hochbeglückte, der nun wieder am Königshofe zu

Macht und Ansehen gekommen ist? Waren nicht seine Dankesworte so herzlich und seine Versprechungen so bestimmt? — Wohl durftest du hoffen, daß er selber kommen und dich in sein Haus, in seinen Dienst herübernehmen würde, nachdem er genugsam erfahren, wie geschickt und zuverlässig und klug und gottgesegnet du bist. Und wie treulich hättest du ihm dienen mögen, bis der große Gott seinen wunderbaren Rat mit dir weiter hinausführen würde!

Aber die Sonne geht unter und geht wieder auf, ein Tag folgt dem andern, nach wie vor kommen und gehen die Wächter —, und nach wie vor nichts um dich als die feuchten Mauern des düstern Kerkers, das Klagen und Seufzen, die Verwünschungen der armen Gefangenen, das Todesbangen der Verurteilten, die schrecklichen Bilder der Härte und Ungerechtigkeit, der Verbitterung und Verstocktheit unter den Menschenkindern.

Ach, ich hätte mich in jenen Trübsals-Tagen und -Nächten zu dir gesellen, mit dir weinen und dir freundlich zusprechen mögen; denn es ist immerhin etwas um ein tröstendes Wort, das aus innig teilnehmendem Herzen kommt! — Aber wohl uns, daß wir den kennen, der besser zu trösten weiß als Menschenmund, besser, als einen seine Mutter tröstet. Sollte nicht dieser, der mitleidigste, leutseligste, der allerbeste Tröster sich zu dir gesellet und dir dein Leid erleichtert haben? Das sage mir doch, das möchte ich vernehmen aus deinem Munde!

„Ja freilich, du Lieber," so höre ich dein Zeugnis, „es war nur eine kurze Zeit, da ich nach Menschenhülfe ausschaute. Wie hätte ich mich lange bekümmern sollen. Hatte ich es doch schon genugsam erfahren, daß der Gott meiner Väter ein lebendiger, wahrhaftiger und sehr starker Gott ist, dem zu gebote stehen viel tausend Engel, die, wie mein Vater geschaut, auf der Himmelsleiter auf- und absteigen, uns den Gottes-Schutz und -Frieden bringen und helfen müssen, daß alles zu einem herrlichen Ende gelange. Merke doch, welche Zuversicht und Freude dieser Gott damals in mir gewirkt, in mein Herz hineingelegt hat, eine Freude, wie ich sie nicht gehabt, als ich an meines lieben Vaters Hand auf den Fluren und Bergen Kanaans ging. Denn es wurden die Träume aus meiner Jugendzeit in meinem Geiste lebendig, die wundersamen Traumgesichte, und diese machten es mir gewiß, ganz gewiß, daß meine Brüder und mein lieber Vater, daß sie alle zu mir, hierher nach Ägyptenland kommen werden. Denn es sollen ja durch sie und ihre Nachkommen alle Geschlechter der Erde gesegnet werden; und wo könnten sie für dies hochheilige Werk besser erzogen und ausgerüstet werden als hier, wo ein weiter Raum, wo Reichtum und Weisheit ist und ein nicht so verderbtes und versunkenes Geschlecht als in Kanaan! Ja freilich, ich merke das Zeichen, das der Herr an unserm Stammvater Abraham gethan. Derselbe ist hier aus- und eingegangen, ist ausgezogen mit großem Gut, nachdem er hier gelernt, und zwar das vornehmlich, daß wir einen Gott haben, herrlich vor allen Göttern, vor dem sich beugen müssen alle Mächtigen der Erde und der ihre Schätze giebt, wem er will. So werden sie kommen alle meine Lieben und hier lernen und erfahren die große Herrlichkeit unsers Gottes und danach ausziehen nach Kanaan mit großem Gut. Darum will ich ganz stille sein und warten, und mich getrösten dieses Gottes, und bin dessen ganz gewiß, daß er unsäglich lieb hat nicht nur mich und die Meinen, sondern alle Geschlechter der Erde und daß er senden wird den Engel des Bundes, der uns wieder die Thür zum schönen Paradiese und zum Baume des Lebens aufthun und wieder bei uns wohnen und mit uns wandeln und zu uns reden

wird nicht mehr in Traumgesichten, sondern wie ein lieber Vater mit seinen Kindern."

„Ja freilich, du reines und edles Herz," so mußte ich solchem Zeugnis freudigst zustimmen, „ich schaue im Geist, wie ‚das Angesicht des Herrn' über dir geleuchtet, wie der Engel des Bundes seine Hand über dir gehalten ruhig und groß, wie er wohl wußte, daß der Weg aus der Grube und dem Kerker hinauf zum Thron führte. Das ist es, was er bei sich selbst gesagt: Mein Kind, du mein Liebling, ich prüfe dich nur, und läutere dich (Psalm 105, 19), solches geht aber nicht ohne die Trübsalshitze, die im Herzen alles, was nicht taugt in meinen Augen, jeden Rest von Eigennutz, Eitelkeit und Hoffart verzehren muß, und dann wirst du fest stehen auf der Höhe, auf die du gelangen sollst und wird dir dann nicht schaden, wenn die Tausende kommen und die Knie vor dir beugen und dich den Landesvater nennen werden und wenn danach auch kommen werden deine Brüder und dein Vater und sich neigen vor dir und wird dir nicht schaden aller Glanz, alle Macht und Weltherrlichkeit, die dir zugewiesen werden soll."

Und so habe ich denn rechte Herzensfreude an dir gehabt, du reine Seele, an deiner Armut und Not und an deinem Gefängnis, denn ich hörte von daher ein Singen und Weissagen wie von Golgatha und dem Verklärungs- und Himmelfahrtsberge, eine wundersame Prophezeiung von dem Gottgesalbten, der auch verachtet und in tiefstes Leid und ins Gefängnis gelegt, uns zur Sünde und zum Fluch geworden und danach herrlich gemacht über alle, sehr erhöhet und gesetzt zur Rechten der Majestät in der Höhe. Und dort hat er nicht, wie der Oberschenke des Königs Pharao, vergessen, was er hienieden verheißen; denn sein Name ist „treu und wahrhaftig"; er hat die Zusage dem, der ihn in der letzten höchsten Not angerufen, erfüllt: „Noch heute sollst du mit mir im Paradiese sein" — er hat sie auch erfüllt denen, die noch eine kurze Zeit zu ihrer Durchläuterung hier im Hause und Lande der Trübsal bleiben sollten — die Zusage: Ich bleibe bei euch alle Tage bis an der Welt Ende, und siehe, ich komme bald zu zerbrechen die Riegel des Gefängnisses und die Thore des Todes und die Gefangenen Zions zu erlösen! Darum hat er mit Recht einen Namen, der über alle Namen ist und werden sich beugen vor ihm in großer Freude die Knie aller seiner Erlösten und bekennen: „Du Gotteslamm, bist würdig zu nehmen Kraft und Reichtum und Weisheit und Stärke, Ehre, Preis und Lob von Ewigkeit zu Ewigkeit. Amen" (Offb. 7, 12).

(Schluß folgt.)

Zum deutschen Unterricht.

Die meisten Bücher, welche sich dem Lehrer als Ratgeber für den deutschen Unterricht anbieten, richten seinen Blick fast ausschließlich auf das, was dem Schüler zum richtigen Gebrauch der Sprache und zur schriftlichen Darstellung verhelfen kann; von einer Rücksicht auf die Schönheit des Sprechens und der Sprache findet man in der Regel nicht viel. Das wird meist nur nebenbei in der Leselehre angedeutet, in der man gewöhnlich einen Abschnitt über das ästhetische Lesen findet. Offenbar bedeutet ein solcher Zustand eine methodische Lücke. Denn wie für den Gesangunterricht neben der Beachtung der Richtigkeit auch die Pflege des Schönen mit Recht empfohlen wird, so sollte billig auch für die Sprache

die Rücksicht auf das Schöne nicht vernachlässigt werden. Gedanken, die ein weiteres Nachsinnen über die Pflege des Schönen in unserer Sprache vielfach anzuregen vermögen, sind daher, auch wenn sie sich nicht direkt methodisch fassen lassen, durchaus willkommen. Nun enthalten die Preußischen Jahrbücher im Februarheft v. J. eine Arbeit von W. Münch: „Gedanken über Sprachschönheit", die neben dem Anregenden für Sprachkundige auch so manches enthält, was für Lehrer insbesondere wichtig ist, daß es zweckmäßig erscheint, in unserm Blatte auf sie aufmerksam zu machen. Einen kleinen Ausschnitt teilen wir mit in der Hoffnung, daß hin und wieder Lehrer Gelegenheit suchen werden, die ganze Arbeit kennen zu lernen.[1]) Man wird finden, daß die mitgeteilten Gedanken nicht nur in angemessener Art die Aufmerksamkeit auf wichtige Stücke richten, die der Lehrer beim Sprechen und Lesen der Schüler zu berücksichtigen und zu pflegen hat, sondern der Verfasser spricht auch nachdrücklich von den Verpflichtungen, die der Einzelne — also auch ein Lehrer — seiner Sprache gegenüber zu erfüllen hat, wenn die Sprache den ihr zustehenden Anspruch auf Schönheit irgend je erlangen soll.

Bis jetzt sollte nur vom Lautgehalt der Sprachen an sich, so wie sie nun einmal sind, die Rede sein. Aber die Sprachen sind ja nicht schlechthin vorhanden, sie werden gewissermaßen stets neu geboren; sie sind, indem sie gesprochen werden. Und — je nachdem sie gesprochen werden! Und beim Hören der gesprochenen, der in ihrem natürlich-lebendigen Flusse gesprochenen Sprache verändert sich das der Phantasie vorschwebende Bild derselben oft sehr erheblich. — — Nun liegt es aber keineswegs einfach an der natürlichen Körpergestaltung, wie die Stimme zum Vorschein kommt, sondern mitbestimmend ist in hohem Maße die Gewöhnung, der Gebrauch, den man von seiner Stimme oder seinen Stimmmitteln zu machen pflegt. — Wie man im allgemeinen beim Atmen keineswegs die ganze Lunge mit Luft erfüllt, sondern sich mit einem teilweisen Aufblasen derselben begnügt, wie man für gewöhnlich nicht voll aufgerichtet einhergeht, nicht regelmäßig die Kniee „durchdrückt", so giebt man für gewöhnlich seiner Stimme nicht den Klang, der ihr eigentlich zu Gebote steht. Nur solche, für die viel öffentliches Reden Berufsaufgabe ist, pflegen auch anderswo ihre Stimme voll auszugeben; die andern erfahren meist erst, wenn sie einmal im Liebhabertheater mitspielen oder einen Prolog sprechen sollen, oder wenn sie sonst irgendwie in die Lage kommen, gehofmeistert oder gedrillt zu werden, daß sie eine vollere Sprechstimme besitzen, als sie anzuwenden pflegten. Voller: das heißt aber nicht einfach: kräftiger (denn das weiß jeder), sondern klangvoller. Sprächen wir allgemein und regelmäßig die Muttersprache mit dem ganzen uns zu Gebote stehenden Stimmklang, so wäre diese Muttersprache, glaube ich, in aller Welt als schöne Sprache anerkannt. Aber eine solche Forderung kann ja keine praktische Bedeutung gewinnen. Es wäre schon genug, wenn man sich von der Nachahmung häßlicher Mode- oder Standesthorheit frei halten wollte und nicht das Näseln oder Schnarren oder Quäken oder Lispeln oder auch Schreien oder andere Karikatur mitmachen, bloß weil es unterscheidet! Daß in Deutschland das Schreien, wenigstens in gewissen höheren Kreisen, als durchaus nicht plebejisch gilt, erweckt immer das große Befremden von Ausländern, für welche die Anwendung beschränkter Stimmstärke zu den vorgeschriebenen Rücksichten auf die übrigen Anwesenden und damit zum guten Ton gehört. Daß das Schreien auf den Elementarstufen und in untern Klassen unserer Schulen vielfach von den Lehrern ausdrücklich gefordert und gepflegt wird statt des deutlichen und volltönenden Sprechens, ist eine der pedantischen Versündigungen, denen man schroff entgegentreten sollte; denn obwohl scheinbar nur eine äußere Sache, ist es doch einer innerlichen Bildung feindlich.

Nicht mit der Stimmstärke, die mit roher Aussprache ganz vereinbar ist, aber mit dem Vollklang der Stimme hängt mehr zusammen die Deutlichkeit, Reinheit und Bestimmtheit der Artikulation, d. h. der Hervorbringung der einzelnen Laute. Daß die gewöhnliche Rede in dieser Beziehung ebensowohl sich mit halber Leistung begnügt,

---

[1]) Auch im Sonderdruck erschienen. Vgl. zu diesen „Gedanken" auch Lindes Bemerkungen über Phonetik in dem Aufsatz zum Sprachunterricht; voriges Heft S. 69 ff.

wie hinsichtlich der Stimmausgabe, daß man namentlich im Gespräch nicht entfernt die Laute alle wirklich spricht, die man zu sprechen glaubt, die das Wort wirklich bilden (natürlich ist hier ausdrücklich von Lauten die Rede, nicht von Buchstaben, die sich mit jenen ja ganz und gar nicht decken): das wissen die Meisten nicht und bedürfen eines sehr kräftigen Zwanges, wenn sie einmal das Vollständige leisten sollen. Es würde nun ganz unberechtigt sein, von der gewöhnlichen Rede plötzlich die Sorgfalt, die Energie der Lautbildung zu fordern, deren die gehobene Rede bedarf: wie es hinsichtlich der Wortwahl und der Redewendungen übereinander verschiedene Schichten giebt, von denen jede einzelne, so wie sie ist, Berechtigung hat, feierliche Rede, gewählte, gewöhnliche, vertrauliche, und all das wieder mit Abstufungen und Spielarten, so — oder doch einigermaßen so — wird und darf es natürlich auch mit der lautlichen Seite der Rede bleiben. Die entgegengesetzte Forderung würde die eines Pedanten sein, und wer sie peinlich erfüllte, würde in den meisten Fällen als Pedant unter den übrigen dastehen und empfunden werden, obwohl es immerhin eine Anzahl Menschen giebt (höhere Schauspieler, Prediger u. a.), die es vermögen, bei aller Sauberkeit und Vollständigkeit der Aussprache die natürliche Leichtigkeit zu bewahren oder vielmehr sie dennoch wieder zu gewinnen, und obwohl es so schlecht, wie es steht, unter uns nicht zu stehen brauchte.

Die Gebildeten nehmen nämlich zu dieser Aufgabe sorgfältigen Aussprechens ihrer Nationalsprache in den verschiedenen Ländern eine sehr verschiedene Stellung ein. — — Daß in Frankreich eine sorgfältige, schöne Aussprache zu den selbstverständlichen Zielen für jeden Gebildeten gehört, und daß man dabei sehr feine Unterschiede macht, ist bekannt; dort bildet eine sorgsame Pflege der Nationalsprache geradezu einen Teil des nationalen Sinnes, und wer die Franzosen darum tadeln wollte, der würde auf einem recht philiströsen Standpunkt stehen. Aber über gewisse philiströse Gesichtspunkte haben wir in Deutschland noch immer nicht entscheidend gesiegt, nur wissen wir oft nicht, wo wir Idealisten sind und wo bloß Philister.

Denn in weitaus den meisten Gegenden und Schichten kennt man bei uns von einer solchen persönlichen Erziehungsaufgabe nichts und will nichts von ihr wissen. Was man entgegensetzt, ist einmal eine Doktrin und dann die Gewöhnung. Jene besagt, daß jede Art von lautlicher Handhabung der Sprache, sofern sie Stammeseigentümlichkeit sei, damit ihr Recht, ja ihren sehr schätzbaren Wert habe. Und die Gewöhnung — sagt ihrerseits gar nichts, und will sich vor allem nichts sagen lassen. Doch nein, sie öffnet zuweilen den Mund und behauptet dann, jener Andere, der auf seine Rede etwas hält, spreche „affektiert“. Nun giebt es ja ganz gewiß auch diese Untugend in unserer an Untugenden so reichen Welt; natürlich kann man auch geziert, gespreizt, gekünstelt reden, und das ist nicht schön, wenigstens würde die etwaige lautliche Schönheit durch die unschöne moralische Färbung übertüncht. Zu leugnen ist nur, daß, wer die lässige, rohe, lodderige, verwaschende und verschiebende Aussprache seiner Umgebung für sich zu überwinden trachtet, darum affektiert heißen dürfe, daß er damit seine heimatliche Echtheit preisgebe, eine Art von Fälschung seiner Person vornehme. — —

Von vornherein wird es bei uns feststehen: sofern sich's darum handelt, das Seelenleben in der Färbung der Rede, in Stimmführung und Stimmklang zum Ausdruck zu bringen, sind alle Sprachen der Welt oder doch alle Kultursprachen gleich ausdrucksfähig: diese Fähigkeit ist bei jeder unbegrenzt, wenn auch die Art und Weise im einzelnen verschieden ist und das Ohr damit vertraut sein muß. Wie wir z. B. das einzige Wörtchen, die einzige Silbe „ja“ in schier unzählig verschiedener Tonfärbung sprechen, so daß es schlichte Zustimmung, oder volle, freudige, jubelnde, oder zögernde, halbe, widerwillige, oder Andeutung von Bedenken, Zweifel, oder Trotz, oder strengen Befehl und so weiter mit darstellen kann, und wie so überhaupt die Worte an sich gewissermaßen noch gar keine Sprache sind oder nur eine ganz elementare, stümperhafte gegenüber den lebendig gesprochenen Worten: so ist dies eben überall, es gilt für alle Sprachen. — —

Daß die mundartlich gesprochenen Worte an sich unschöner seien als die Hochsprache, kann man nicht etwa ohne weiteres behaupten. — — Aber wenn man nun die einzelnen Mundarten auf ihren gesamten Lautgehalt hin prüft und mit der sogenannten Schriftsprache vergleicht, so findet sich doch ein bedeutungsvoller Unterschied: die Mundarten, durchweg mit größerer Lässigkeit gesprochen, weisen demgemäß eine weit geringere Unterscheidung der Laute auf, einen weit engeren Bestand, eine weit beschränktere Bewegung, viel mehr verschwommene und getrübte Laute. Das, was der Sprache Vor-

nehmheit giebt, nämlich gerade die genaue Innehaltung der festen Linien, die Bestimmtheit der Lautbildung, der Wechsel zwischen fest Gesondertem, die Sauberkeit und Reinheit, und dazu der reichere Bestand, das scheidet eben doch — die Sache im ganzen angesehen — thatsächlich die Hochsprache von den Mundarten, und da können wir statt Vornehmheit doch wohl auch Schönheit sagen, denn jene Dinge sind zugleich Bedingung des Schönen. — — Wenn ö und e zusammenfallen oder auch e und ä (wenn in Sachsen Lehm, Leim, Leben und Löwen zu demselben Worte Lä'm zusammenfallen) — —, wenn der Hannoveraner oder Braunschweiger seine Sprachorgane zu einem reinen a nicht stellen mag, — — wenn in ganz umfassenden Landschaften von Mittel-, Nord- und Süddeutschland das sogenannte a ein halbes oder ganzes o ist, dann sind damit eben jene Mängel verwirklicht. Das Dasein und den Gebrauch mundartlicher Sprache darum überhaupt anfechten zu wollen, wäre ungerechtfertigt und natürlich auch aussichtslos; aber was uns Deutschen zu wünschen wäre und worin wir entschieden hinter andern großen Nationen zurückstehen, ist, daß man neben der Mundart sich selbst oder die Jugend dazu bringe, die über den Mundarten stehende sorgfältige Gemeinsprache doch auch sprechen zu können, die Verse unserer Dichter, deren Wohlklang doch erst verwirklicht wird, wenn der Klang des Einzelnen zu seinem vollen und eigenartigen Leben kommt, nicht in die graue, platte Unterscheidungslosigkeit herabzuziehen, und da, wo sorgfältige Rede ertönen soll, die Sorgfalt nicht bloß den Konstruktionen und etwa der Wortwahl zuzuwenden, sondern auch dem Lautklang, was bis jetzt auf deutschen Rednerbühnen, weltlichen und geistlichen, oder beim Vorlesen edler Schriftwerke, auch an Stätten, wo vorbildliche Rede selbstverständlich sein sollte, wie in Schulen, keineswegs Regel ist, sondern nur Ausnahme. — Mag die Mundart immerhin für den Kenner noch im Tonfall oder der Färbung etlicher Einzellaute etwas mit hindurchklingen: als der Mühe wert sollte es doch gelten, daß man der Nationalsprache ihre Ehre erweise, wie es in andern Ländern auch geschieht. Vielleicht gehört es weniger hierher zu betonen, daß von der Verwirklichung guter Aussprache auf den Hörer der Eindruck von vollzogener Selbsterziehung ausgeht.

Rh. A. H.

Weihnachtskonferenz evang. Lehrer und Schulfreunde

am Montag den 28. Dezember 1896 zu Oberhausen.

Daß die Oberhausener Weihnachtskonferenz sich eines guten Rufes erfreut, beweist die von Jahr zu Jahr wachsende Teilnahme der niederrheinischen Lehrer. Die Präsenzliste wies diesmal siebzig Namen auf. Gleich beim Eintritt in den freundlichen Saal des „Hofs von Holland“ wird man durch den geschmackvoll gezierten stattlichen Christbaum daran erinnert, daß man an einer Weihnachtskonferenz teilnehmen will. Schon die Tagesordnung, die nach üblicher Weise als ersten Punkt ein biblisches Referat aufweist, beweist zur Genüge, daß es sich um eine Zusammenkunft evangelischer Lehrer und Schulfreunde handelt.

Nach dem gemeinschaftlichen Gesange: „Wir singen dir, Immanuel“ und einem Eingangsgebet des Pfarrers Goecke-Dellwig wurde die Konferenz durch den bewährten Vorsitzenden, Rektor Borell-Meiderich, mit einigen begrüßenden Worten eröffnet.

Sodann erhielt das Wort zum ersten Punkt der Tagesordnung Pfarrer Goecke.

Seinem Vortrage lag das Wort Luk. 2, 40 zu Grunde: „Das Kindlein wuchs und ward stark im Geist ꝛc.“ Aus dem lichtvollen, interessanten Vortrage seien die folgenden Gedanken hervorgehoben:

Der Entwicklungsgedanke hat für die Wissenschaft eine große Bedeutung erlangt. Es ist nicht zu leugnen, daß dieser Gedanke überaus befruchtend gewirkt hat. Wird er aber auf die Spitze getrieben, so kann er auch bedenkliche Folgen

haben. Das gilt besonders von seiner Anwendung auf das religiöse Gebiet. — Auch bei dem Jesuskindlein hat eine Entwicklung stattgefunden. Es hat sich äußerlich und innerlich entwickelt wie ein anderes Kind, abgesehen von den hemmenden Einflüssen der Sünde. Aber der Entwicklungsgedanke bedarf in diesem Falle einer Korrektur. Gott ist keiner Entwicklung fähig; der Gottesbegriff läßt keine Veränderung des Wesens zu. Nach seiner göttlichen Natur war demnach Jesus in sich vollendet, nach seiner menschlichen Natur war er entwicklungsfähig und entwicklungsbedürftig. Die Entwicklung des Menschlichen bestand darin, daß es dem Göttlichen immer mehr angepaßt wurde, bis es endlich ein vollkommenes Werkzeug der Gottnatur geworden war. Diese Entwicklung war völlig eigenartig und kann nicht mit irgend einem natürlichen psychologischen Maßstabe gemessen werden. So aufgefaßt ist die Erscheinung Jesu Christi ein Wunder. Seiner wunderbaren Persönlichkeit sind seine Wunderwerke angemessen. Ein solches Wunderwerk ist z. B. die Erneuerung (Wiedergeburt) des Menschen. In der menschlichen Entwicklung soll auch ein fortschreitendes Durchdringen des Menschlichen vom Göttlichen stattfinden. Auch im Begriffe des Reiches Gottes tritt uns derselbe Dualismus entgegen wie in der Person Jesu Christi: das Göttlich-Zuständliche und das Menschlich-Werdende. Wir können demnach das Christentum des Charakters des Wunderbaren nicht entkleiden. Die Anerkennung des Wunderbaren in der Person des Heilandes ist ein wesentlicher Bestandteil des Christenglaubens.

Dem Herkommen gemäß schließt sich an den religiösen Vortrag eine Diskussion nicht an. Wäre eine Debatte beliebt worden, so würden zweifellos in Bezug auf diesen oder jenen Punkt divergierende Ansichten zu Tage getreten sein.

Zum zweiten Punkt der Tagesordnung: „Das Leben Jesu im Religionsunterrichte der Oberstufe" erhielt das Wort der Hauptlehrer Güldner-Dümpten.

Dem Vortrage lagen folgende Leitsätze zu Grunde:

1. Das „Leben Jesu" in der Volksschule besteht dem Stoff nach aus einer Auswahl einzelner Geschichten aus seinem Leben, die nach bestimmten Gesichtspunkten ausgewählt und zusammengestellt werden.
2. Ein historisch-pragmatisches Lebensbild, wie Bang und Stolzenburg es geben, empfiehlt sich nicht für die Volksschule,
   a) weil es wissenschaftlich nicht möglich ist,
   b) weil eine solche Darstellung über die Fassungskraft der meisten Volksschüler hinausgeht,
   c) weil es nur einen äußeren Rahmen für die Einzelgeschichten bildet, der diese zusammenhält, aber für die tiefere Erfassung der in Jesu vorhandenen treibenden Charaktereigenschaften belanglos ist.
3. Diese treibenden Charaktereigenschaften des Herrn (in seinen Beziehungen zu seinen Mitmenschen und seinem himmlischen Vater) aufs deutlichste hervorzuheben und innerlich anschauen zu lassen, ist die Hauptsache.
4. Zu diesem Zwecke sind die wichtigsten Geschichten aus seinem Leben nach bestimmten Gesichtspunkten auszuwählen und die gleichartigen zu Gruppen zusammenzustellen.
5. Diese Gruppengeschichten werden noch ergänzt durch passende, denselben Inhalt enthaltende Lehrstoffe, besonders durch Reden und Gleichnisse des Herrn über das betreffende Verhältnis.

6. Eine kurze Zusammenfassung der aus solchen Gruppen gewonnenen Charakterzüge und ihre Zusammenstellung zu einem kurzen, übersichtlichen Charakterbilde ist das letzte.

An den mit lebhaftem Beifall aufgenommenen Vortrag schloß sich eine umfangreiche Debatte an, die manchen bemerkenswerten Gedanken zu Tage förderte. Leider gestatten es die Grenzen dieses Berichts nicht, näher darauf einzugehen. Ich will nur folgendes erwähnen: Die in jüngster Zeit vielbesprochenen Bearbeitungen des Lebens Jesu lassen ganz besonders das Bemühen erkennen, das gegebene Unterrichtsmaterial in einen auf wissenschaftliche Forschung und psychologische Gesetze gegründeten zeitlichen und kausalen Zusammenhang zu bringen. Offenbar macht sich auch bei diesen Bestrebungen der „Entwicklungsgedanke" geltend. Ferner kommt die nicht zu leugnende Wahrheit in Betracht, daß das teilnehmende Anschauen des Werdens eines sittlichen Charakters von ganz besonderem erziehlichem Werte ist. Welche großen Schwierigkeiten aber der Zeichnung eines streng historischen oder gar eines „historisch-pragmatischen" Lebensbildes Jesu im Wege stehen, möge der freundliche Leser aus der bekannten Arbeit Dr. von Rohdens (1895, Nr. 7 des Ev. Schulbl.) ersehen. Ob ein solches Lebensbild überhaupt möglich ist, mag die theologische Wissenschaft entscheiden. Wird diese Frage bejaht, dann mag man uns ein solches Bild darbieten, vorausgesetzt, daß es den berechtigten Ansprüchen der wissenschaftlichen Kritik genügt. Dann erst werden wir als praktische Schulmänner gegründete Veranlassung haben, der Sache vom pädagogischen Standpunkte aus nahe zu treten.

Hauptlehrer Güldner schlägt eine Gruppierung des in Betracht kommenden Lehrstoffes nach formalen Gesichtspunkten vor. Ich lasse die Überschriften der Gruppen hier folgen: 1. Jesu Verhalten zu seinen Eltern, 2. zu seinen Jüngern und Freunden, 3. zu den Kranken und Leidenden, 4. zu den Sündern, Verachteten und Unmündigen, 5. zum Volke im ganzen, 6. zu seinen Gegnern und Feinden, 7. zu seinem himmlischen Vater.

Innerhalb dieser Gruppen sollen die treibenden Charaktereigenschaften Jesu in Erscheinung treten. Also die vorbildliche Gesinnung des Herrn soll sich dem Kinde offenbaren.

Die Ansicht der gesamten Konferenz kam schließlich in folgender Resolution zum Ausdruck: „Die Versammlung begrüßt freudig die Ausführungen des Herrn Vortragenden als einen wertvollen Baustein zum Ausbau des christlichen Religionsunterrichts." Zugleich gab die Konferenz einmütig dem Wunsche Ausdruck, daß die schöne Arbeit im „Ev. Schulblatt" veröffentlicht werden möge, um der wünschenswerten weiteren Diskussion als Grundlage zu dienen.

Nach Verlesung des Protokolls vom vorigen Jahre und Wiederwahl des Vorstandes fand ein gemeinsames Mittagessen statt. Den einzigen Trinkspruch brachte Pfarrer Klingenburg-Mülheim aus, dieser warmherzige und hochgeschätzte Schul- und Lehrerfreund, der mit seinem gleichgesinnten Freunde und Amtsbruder Dr. Richter stets zu finden ist, wenn es gilt, das Wohl der Schule und des Lehrerstandes zu fördern. Der Redner widmete mit begeisternden Worten sein Glas dem brüderlichen Zusammenwirken der Kirchen- und Schulmänner und fand freudige Zustimmung.

Nach dem Mittagsmahl wurde der dritte Punkt der Tagesordnung erledigt: Vortrag des Lehrers Franzmann-Essen über den „Wert der von den Schülern zu gebenden Zusammenfassung des unterrichtlich entwickelten Lehrstoffes."

Ein Bild des Vortrages geben die nachfolgenden Thesen:

1. Die Zusammenfassung durch die Schüler kommt zur Anwendung im erzählenden, beschreibenden und entwickelnden Unterricht. Die letztere ist die schwierigste, aber auch die wertvollste.
2. Von den beiden Arten der Zusammenfassung ist diejenige, welche sich nicht auf die Angabe des Endergebnisses beschränkt, sondern auch die Hauptpunkte des Entwicklungsganges berücksichtigt, von besonderem Werte.
3. Die in Rede stehende Zusammenfassung ist von großem Wert für den Unterricht; denn
   1. sie beeinflußt die ihr vorausgehende Entwicklung dahin, daß ihre Anschaulichkeit erhöht, ihr stufenmäßiger geordneter Fortschritt gesichert, dieselbe zur klaren Gliederung genötigt und vor überflüssiger Breite bewahrt wird, daß sie den Schüler zu selbständigem Denken und zusammenhängendem Sprechen anleitet und seine unwillkürliche und willkürliche Aufmerksamkeit weckt und fördert;
   2. sie kommt als Prüfstein für den vorausgegangenen Unterricht dem nachfolgenden zu gute;
   3. sie ist an sich höchst wertvoll:
      a) Der Stoff wird dem Gedächtnis fester eingeprägt.
      b) Die einzelnen Momente des Wissens werden ihrem Werte nach gegeneinander abgewogen und gegliedert und dadurch der Überblick über kleinere und größere Gedankengruppen angebahnt.
      c) Der Schüler wird zu selbständigem Denken angeleitet und im selbständigen Denken geübt.
      d) Mit dem selbständigen Denken geht das selbständige, zusammenhängende Sprechen Hand in Hand.
4. Die Zusammenfassung ist von hohem erziehlichem Wert, nicht nur dadurch, daß sie der Übung in einzelnen Tugenden günstig ist, sondern auch besonders dadurch, daß sie die Entwicklung des Charakters als eines einheitlichen Ganzen fördert.

Die Leitsätze lassen bereits erkennen, daß es sich um eine umfangreiche und fleißige Arbeit handelt. Da aber nach einem guten Mittagsmahl die „Magenfrage" allzusehr im Vordergrunde steht, so wird sich niemand darüber wundern, daß die Versammlung mit einer gewissen Unlust in die Diskussion eintrat und mit dem besten Willen nicht imstande war, der dargebotenen Abhandlung gerecht zu werden. — Um $10^1/_2$ Uhr morgens, d. h. nach Ablauf des bekannten Viertels, war die Konferenz eröffnet worden, gegen Abend wurde sie, nachdem der Vorsitzende und Pastor Klingenburg vorher noch empfehlend auf die Dörpfeld-Biographie von Frau A. Carnap hingewiesen hatten, in hergebrachter Weise geschlossen.

Zum Schlusse will ich noch freudig konstatieren, daß, auch von den oben erwähnten Empfehlungen abgesehen, der Name Dörpfeld auf dieser Konferenz — wie es ja nicht anders zu erwarten war — zu Ehren gekommen ist. Jenen Empfehlungen aber schließe ich mich von ganzem Herzen an. Möge dieses hervorragende Erzeugnis der biographischen Litteratur, dieses großartigste und schönste Denkmal, das dem Altmeister Dörpfeld gesetzt werden konnte, diese kostbare Frucht rührender Kindesliebe, Eingang finden in viele Häuser und Herzen,

damit die pädagogischen Ideen des Meisters ihre Segenskräfte bewähren können zum Heil unserer Schule, unserer Kirche, unseres Volkes und des Lehrerstandes.

Besonders wertvoll erscheint mir persönlich — ich habe nur einmal D. gesehen und gehört — die Schrift deshalb, weil sie uns einen tiefen Einblick gestattet in das reiche Gemütsleben des großen Pädagogen. Mancher Fernstehende, der sich ein eigenartiges Bild von dem hervorragenden „Verstandesmenschen" und schlimmstenfalls von dem „verknöcherten Schulmeister" gemacht hatte, wird recht angenehm enttäuscht sein. Was die Verfasserin über „Land und Leute der Heimat", „Elternhaus und Jugendzeit" Dörpfelds sagt, hat mich ganz besonders interessiert und infolge der naturwahren und lebenswarmen Schilderung in seltenem Maße gefesselt. (Ich glaube mir in dieser Beziehung ein Urteil erlauben zu dürfen, da ich aus ganz ähnlichen Verhältnissen hervorgegangen bin, in derselben Gemeinde [Wermelskirchen] geboren und in derselben Kirche konfirmiert wurde.) Nach meiner Ansicht ist A. Carnaps „Friedrich Wilhelm Dörpfeld" ganz vortrefflich geeignet, die schul- und volkspädagogischen Ideen des Meisters auch in solche Kreise hineinzutragen, die aus leicht begreiflichen und verzeihlichen Gründen der zunftmäßigen Darstellung und Entwicklung pädagogischer Gedanken nicht zugänglich sind. Mögen die Freunde des Heimgegangenen thun, was Kopf und Herz in dieser Beziehung von ihnen fordern!

A. Grünweller.

Kleine Chronik.

1. Die Vorträge auf den Lehrertagen.

Um eine geordnete Diskussion in die Wege zu leiten, hat bekanntlich der Herbartverein für Rheinland und Westfalen die Gepflogenheit, seinen Mitgliedern die zur Besprechung kommenden Referate 4 bis 6 Wochen vor den Hauptversammlungen zuzustellen. Es ist dies eine Einrichtung, die im Interesse fruchtbringender Verhandlungen allgemein nachgeahmt werden sollte. Denn überall wird geklagt über die geringe Nachwirkung der großen Lehrerversammlungen. Diese Versammlungen sind vielfach gar nicht imstande, die Meinungen zu klären und die Herzen so zu erwärmen, daß sich daraus ein lebendiges, weiterverfolgendes Interesse entwickelt. Ihr Einfluß auf weitere Kreise ist darum auch recht gering und entspricht keineswegs dem großartigen Apparat, der dabei in Bewegung gesetzt wird.

Welchen Verlauf derartige Versammlungen, denen die rechte Vorbereitung fehlt, nehmen, ersehen wir aus einer eingehenden Schilderung, die Karl König in seiner lesenswerten Schrift: „Lehrervereine und Lehrertage" entwirft. Wir führen im Nachfolgenden daraus eine Stelle an, die auf die Vorträge Bezug hat. König sagt:

„Der Vortrag beginnt. Die ersten Gedanken werden häufig nicht wahrgenommen, denn neben der inneren ist auch noch äußere Unruhe vorhanden. Diese legt sich. Die Stimme des Referenten ist allein noch wahrnehmbar. Nun ziehen die Gedanken, die sich wie die Perlen einer Kette aneinanderreihen, an unserem geistigen Auge vorüber. Manche der Vorstellungen finden aber in der Seele keine bleibende Stätte; denn sie sind ganz neu und werden vielleicht ohne Vermittlung vorgetragen; andere erfordern eine gewisse Zeit, um die nötige

Klarheit und Deutlichkeit zu gewinnen. Versucht man der Sache auf den Grund zu gehen, so wird die Aufmerksamkeit auf einige Augenblicke absorbiert; während dessen rückt der Vortrag unentwegt voran. Liegt das Thema im großen und ganzen etwas weit vom Alltäglichen ab, so hält es schwer, den Faden wieder zu finden. Die Erkenntnis des Zusammenhangs geht aber völlig verloren, wenn der Gegenstand ganz neu ist. Die intensive geistige Anstrengung (die willkürliche Aufmerksamkeit immer hervorruft), das nach und nach schwerer werdende Verständnis bewirkt zuletzt, daß die Begriffe, die der Redner zu erzeugen sich bemüht, beim Zuhörer an Halt und Festigkeit verlieren. Infolge dessen kehren die früheren Vorstellungen, die vielleicht teilweise noch in der äußersten Peripherie des Bewußtseins stehen, mehr zum Mittelpunkte desselben zurück. Erst tauchen sie einzeln auf; doch bald werden sie zahlreicher und stärker. Die willkürliche Aufmerksamkeit kämpft einen Augenblick; doch vergebens, die Kräfte erlahmen. Bald tönen die Worte des Redners wie aus weiter Ferne an das Ohr des zerstreuten Zuhörers. Die anfängliche Stille im Saale macht einem leisen Flüstern Platz. Da fällt dem einen Teilnehmer Freund X. ein, den er heute noch nicht gesehen hat. Er erkundigt sich nach ihm bei einem Vordermann. Ein leises Gespräch beginnt. Da ertönt lautes Beifallklatschen. Eifrig beteiligt man sich an demselben und fragt hinterher: „Was bemerkte der Redner soeben sehr richtig?“ Einem andern fallen seine Aufträge ein. Er holt sich bei seinem Nebenmanne Rat, wo man am billigsten die besten Hemdenkragen kaufen könne. Ein dritter schimpft über das schlechte Theaterbillet, das er erhalten hat. Kurz, die Gedanken sind überall, nur nicht wo sie sein sollen, bei der Sache. Langeweile fängt an Einzug zu halten, darf doch die Unterhaltung, der Präsidentenglocke wegen, nicht zu laut werden. Aber auch mancher Aufmerksame ist nicht mehr imstande zu folgen; denn die ihn umgebende Unruhe wirkt ansteckend. Einer nach dem andern zieht die Uhr. Man findet, der Redner habe lange genug gesprochen. Ist dieser kein Meister in der Beschränkung, so nimmt die Langeweile, die Unruhe zu, und zuletzt werden wohl Schlußrufe laut, wie dies nicht selten der Fall ist. Nichtsdestoweniger erfolgt am Schlusse rauschender Beifall. Die Thesen werden en bloc angenommen. Eine Diskussion braucht nicht zu erfolgen. Der Redner hat ja alle überzeugt! Nach dem Schlusse der Sitzung geht man zum Essen mit dem erhebenden Gefühle, wieder einmal einen prächtigen Vortrag gehört zu haben. Die einen loben, die andern tadeln, je nach Naturell, Feindschaft oder Freundschaft. Doch frage nur ja keiner, dir einige Gedanken aus dem Vortrage zu entwickeln.“

---

2. Pfarrer und Schullehrer.

In Zwickau hatte sich ein Konflikt zwischen Geistlichen und Lehrern dahin zugespitzt, daß die Lehrer (oder nur e i n Lehrer?) einen bestimmten, ihnen mißliebig gewordenen Geistlichen nicht mehr grüßen mochten. Daraus nahm die nächst vorgesetzte Schulbehörde Veranlassung, durch allgemeine Verordnung den Lehrern überhaupt das Grüßen j e d e m Geistlichen gegenüber zur Pflicht zu machen; und die Landesschulbehörde — bestätigte diesen ungeheuerlichen Beschluß. Wenn man nun allenfalls noch verstehen kann, daß ein Schulregiment meint, auch durch solche kleinlichen und gehässigen Mittel den sinkenden Respekt vor der Kirche und ihren Vertretern heben zu sollen, so geht das doch über das Ver-

ständnis jedes feiner fühlenden Pfarrers, daß die sächsischen Geistlichen sich nicht solch eine ungeistliche Maßregel ganz energisch verbitten. Oder will man sich da wirklich der Erkenntnis verschließen, daß die durch das Zwangsgrüßen symbolisierte lediglich äußere Autorität der Kirche und Geistlichkeit nur dem blöden Auge das Fehlen der verscherzten inneren Autorität verdeckt, ja, daß selbst die äußere Autorität durch derartige Ärgernisse weiteren Abbruch leiden muß? von Rohden.

III. Abteilung. Litterarischer Wegweiser.

Geschichte.

a) Kulturgeschichte.

1. **Deutsche Geschichte von Weigand und Tecklenburg.** Nach den Forderungen der Gegenwart für Schule und Haus. 3. Aufl. 154 S. 8⁰. Hannover, bei Meyer. Pr. kart. 0,90 M.
2. **Kulturbilder aus Deutschlands Vergangenheit** für Schule und Haus von **Böe.** 2. Aufl. 337 S. 8⁰. Leipzig, bei Gräbner. Pr. ungebd. 3 M., gebd. 4 M.

Das erste Buch ist direkt zur Benutzung für den Schulunterricht bestimmt. Es ist in demselben der Versuch gemacht, die überaus viel betretenen Wege im Geschichtsunterrichte zu verlassen und neue, den Forderungen der Gegenwart mehr entsprechende Bahnen einzuschlagen. Das Buch hat in sehr kurzer Zeit drei Auflagen erlebt und ist von der Kritik durchweg günstig beurteilt worden. Auch ich will den Verfassern ihr Verdienst nicht verkleinern. Daß sie endlich einmal zugreifen und etwas schaffen, was in mehreren Punkten einer gesunden Theorie entspricht, verdient durchaus Anerkennung. Sie führen endlich die Kulturgeschichte in breiter Weise in den Unterricht ein und wählen den Stoff nach treibenden Ideen, und zwar den folgenden aus: 1. die Zeit des Heidentums, 2. die Zeit des Kampfes zwischen Heidentum und Christentum, 3. die Zeit der Lehnsherrschaft, 4. die Zeit des Verfalls der Kaisermacht, 5. die Zeit der Reformation, 6. die Zeit des 30jährigen Krieges, 7. die Zeit der Fürstenmacht, 8. die Zeit der Fremdherrschaft, 9. die Zeit des Ringens nach Einheit und Freiheit, 10. die Gegenwart. An diesem Stoffe wird man festhalten müssen. Ob nicht aber auch noch Heinrich IV. — Papsttum und Kaisertum im Mittelalter — behandelt werden muß, scheint uns doch der Überlegung wert, weil dieser Streit in hervorragender Weise zum Sinken der Macht des Kaisers beitrug. Mehr möchten wir indessen nicht wünschen.

Die Verfasser wollen mit Recht die politische Geschichte nicht entbehren. Politische und Kulturgeschichte sind von einander abhängig. Die erstere giebt den Rahmen für die Kulturzustände ab. Daher darf man nicht aus dem Fehler, die Kulturzustände nicht zu beachten, in den entgegengesetzten verfallen und die politische aus dem Unterrichte hinausweisen. Das kann auch um deswillen nicht geschehen, weil des Kindes Interesse am Geschehenen haftet, die Kulturgeschichte aber gar zu leicht in ein Beschreiben ausartet. Soll überdies die Geschichte Gesinnungsstoff bleiben, so müssen handelnde Personen auftreten. Diese müssen durch anschauliche Darstellung Leben gewinnen und dadurch zu geistigen Kräften beim Kinde werden. An sie lehnen sich dann die Lektionen, die die Kulturzustände der Zeit darstellen, an, wenn letztere nicht schon aus der Erzählung selbst zusammengestellt werden können. Wo sie selbständig behandelt werden, muß durch ein episches Moment das Interesse gefesselt werden. Man lese einmal die Schilderung des griechischen Theaters in O. Jägers Griechischer Geschichte (5. Aufl. S. 291 u.) und man wird begreifen, wie sehr das wirkt. (Vergl.: Beschreibung des Drachen bei Schiller ꝛc.)

Was nun das Buch betrifft, so scheint uns die politische Geschichte doch erheblich zu kurz gekommen zu sein. Wir meinen nicht nach der Länge des Lehrplans, sondern nach der Breite. Denn die Abschnitte, die ihr gewidmet sind, sind zum Teil nach reiner Leitfadenmanier verfaßt. (§ 10, 65, 66 ꝛc.) Die Verfasser werden sagen: Wir müssen Raum schaffen für die Kulturgeschichte. Gewiß, aber das darf nicht geschehen auf Kosten der Wirkung der Geschichte. Diese ist die Hauptsache, und sie liegt vor allem

im Handeln der Personen. Wenn die Verfasser glauben (s. Prospekt), es sei genügend, die Entwicklung etwa des bürgerlichen Lebens, des Bauernstandes 2c. in typischer Form kennen zu lernen, so möchten wir doch an das Interesse erinnern. Die typische Form gleicht dem psychischen Begriff, dem Schema, dem Gemeinbild, und ist daher nicht anschaulich und darum auch — wie gewisse Normalmenschen — uninteressant. Um diesem Übelstand zu entgehen, wird man immer wieder zum Quellenstücke greifen und daraus durch Verallgemeinerung erst den Typus gewinnen müssen. So bleibt der Unterricht auf seinem Nährboden, auf dem Boden der Anschauung.

Diesen Boden verlassen die Verfasser auch in einer Reihe von Ausdrücken. Was ist einem Kinde z. B. „fremde Kultur" (S. 11) oder „der Segen der neuen Lehre" (S. 19) oder „die Eingliederung in die Ordnungen der Kirche"? Was heißt ihm: „Er wußte die geistlichen Herrn zum Gehorsam zu zwingen und das Wohl des Volkes zu fördern" (S. 47) oder, . . . „suchte der christlichen Kirche aufzuhelfen" oder: „der Geist des Vaters schien in verjüngter Gestalt auf den Sohn übergegangen zu sein" (S. 40)? Da wir nun einmal an der Sprache sind, so möchten wir noch auf einige Besonderheiten hinweisen. Hin und wieder kehrt eine charakteristische Wendung, die freilich dem Schuldeutsch eigentümlich und in der Frage: Was „haben wir gehabt" deutlich hervortritt, wieder. Es ist die Vergangenheitsform für das Imperfekt: „hat gehandelt", „hat gedauert" 2c. S. 33 heißt es: . . . „stürzte in Trümmern zusammen" — statt: „. . . stürzte in Trümmer". Muß es S. 22 nicht heißen: . . . „mit größerem Gefolge" und S. 75: . . . „in mehreren Treffen"? S. 4 würden wir setzen: . . . „gebaut, es war also" 2c. Auf S. 105 u. kann das Wort „Bund" wohl einmal gestrichen werden. Ein Druckfehler steht S. 103, wo das „i" eine Zeile hinaufgerutscht ist, und S. 110 m., wo statt „daß" „das" stehen muß.

Trotz unserer Bemerkungen, die selbstverständlich nur der Sache dienen wollen, möchten wir das Buch jedem Lehrer empfehlen. Er muß es freilich zu benutzen wissen. Der schlechteste Gebrauch würde unseres Erachtens davon gemacht, wenn man danach erzählen wollte. Nach unserer Meinung setzt es ein Quellenbuch voraus. Die Verfasser verweisen in dem Vorwort zur 3. Auflage zwar auf das Lesebuch, wo Einzelzüge, Gedichte 2c. zu finden seien. Sie scheinen also mit einem gelegentlichen Benutzen solcher Lesestücke sich einverstanden zu erklären, während doch Quellenstücke stets die Grundlage des Unterrichts abgeben müssen.

Dem Unterrichte in der Kulturgeschichte will auch das zweite Buch dienen. Verfasser legt im Vorwort zur 1. Auflage seine Stellung zu verschiedenen Fragen des Geschichtsunterrichts dar. Wir stimmen ihm zu, wenn er sagt, daß die Kulturgeschichte in rechter Weise mit der Darstellung der äußeren Schicksale des Volkes in Verbindung gebracht werden müsse. Auch was er über eine eingehende Darstellung, die über allgemeine Sätze hinausgehen müsse, sagt, ist durchaus zutreffend und beherzigenswert.

Das Buch bietet ein reiches Maß von Wissenswertem in geeigneter Form und man kann es daher dem Lehrer zur Benutzung bei der Vorbereitung empfehlen. Auch gereifteren Schülern darf man es zur Lektüre in die Hand geben. Freilich muß man auch hier wieder darauf aufmerksam machen, daß es doch in gewisser Weise Systembuch ist.

b) Gedenkschriften.

Das Jahr 1897 bringt **zwei Gedenktage,**[1]) die auch für die Schule von Bedeutung sind. Es sind der 400jährige Geburtstag **Melanchthons** (16. Febr. 1897) und der 100jährige **Kaiser Wilhelms I.** (22. März 1897). Solche Gelegenheiten fördern naturgemäß eine Anzahl von Büchern zu Tage, die sich teils dem Lehrer zur Benutzung bei der Feier, teils dem Schüler oder dem Volke zur bleibenden Erinnerung an den Tag und die betreffende Person anbieten.

---

[1]) Wir bedauern erstens, daß uns diese Anzeigen zu spät zugingen, um noch für das Februarheft verwendet werden zu können, wo wir aber in anderer Weise des Reformator-Jubiläums gebührend gedacht haben, und zweitens noch viel mehr, daß wir zur Säkularfeier unseres vielgeliebten Kaisers Wilhelm I. nichts als diese paar Bücheranzeigen zu bringen haben. Indes lebt ja diese unvergleichliche Fürstengestalt noch so frisch und warm in unser aller Herzen, daß das Ev. Schulblatt es wohl nicht nötig hat, der Jubelfeier noch irgendwie nachzuhelfen. D. H.

Zu dem ersten Gedenktage liegt uns vor: **Philipp Melanchthon** von **Dr. P. Kaiser.** 78 S. 8°. Bielefeld und Leipzig, Verlag von Velhagen & Klasing. Pr. 0,50 M.

Das Buch enthält folgende Abschnitte: Heimat und Vaterhaus. Was der Lehrer Deutschlands für ein Schüler gewesen ist. Wie der Lehrer Deutschlands sein Amt antrat. Des Reformators Gehilfe und Freund. Im Ehestand und häuslichen Leben. Mit Schwert und Kelle an den Mauern Jerusalems. Die Urkunde im Grundstein der neuen Kirche. Ehr und Freud, Leid und Streit. Auf Synode. Ist das Werk aus Gott ꝛc. Aus der streitenden in die triumphierende Kirche.

Schon die Fassung einiger dieser Kapitelüberschriften kennzeichnet das Buch als Volksschrift, und auch die Sprache des ganzen Buches ist einer solchen entsprechend. Bücher, die in ausführlicherer Weise eine Gestalt, die dem Volksbewußtsein nahe steht, schildern, verdienen weiteste Verbreitung, denn sie machen die geistigen Kräfte, die in dem Leben bedeutender Männer stecken, recht wirksam. Sie können die Person recht deutlich vor das Auge des Lesers rücken und sie so beleben, daß sie als guter Freund in der Erinnerung ihm zur Seite bleibt. Das gelingt diesem Buche.

Daß die Ausstattung desselben angemessen und durch eine Reihe guter Abbildungen, die dem Verleger freilich fast ohne Ausnahme aus Stades deutscher Geschichte und Königs Litteraturgeschichte zur Hand waren, die Wirkung des Textes erhöht wird, ist bei dem Verlage von Velhagen & Klasing vorauszusetzen.

Zu dem zweiten Gedenktage hat Rektor **Wolter** zwei Bücher betitelt: **Kaiser Wilhelm der Große als Herrscher, Mensch und Christ** (größere Ausgabe 124 S., 8-Format, Pr. ungebd. 1 M.; kleinere 56 S., 8°-Format, Pr. 0,25 M. Verlag von E. S. Mittler & Sohn, Berlin) herausgegeben.

Die größere Ausgabe schildert nach einer Einleitung, die die Einigung Deutschlands unter Kaiser Wilhelm I. darstellt, den Monarchen in seinen Herrschertugenden, weicht also von dem chronologischen Gange ab. Zunächst führt sie uns vor den weisen Herrscher, dann den edlen Menschen, und zwar seine Frömmigkeit, Bescheidenheit, Leutseligkeit und Dankbarkeit, Gewissenhaftigkeit und Pflichttreue, seine einfache Lebensweise und seine königliche Gesinnung. Das zweite Büchlein stellt das Leben Kaiser Wilhelms chronologisch dar. Beide Bücher sind herausgegeben zum Besten des Baufonds der Kaiser Wilhelm-Gedächtniskirche.

Auch Hofprediger **Rogge** hat ein **Gedenkbüchlein** verfaßt, das im Verlage des Gustav Adolf-Vereins in Dresden erschienen und zum Preise von 0,15 M. zu beziehen ist. Es enthält auf 24 Seiten das Leben Kaiser Wilhelms und ist besonders zur Massenverbreitung bestimmt.

Noch mehr ist P. **G. Fischers „Deutschlands großer Heldenkaiser“** zu empfehlen, erschienen im Verlag des Nassauischen Kolportagevereins zu Herborn. 0,20 M. — Vgl. auch Stückmann und van Ekeris, Gedenkbüchlein, das im ersten Heft d. J. angezeigt wurde.

Wir reihen hier noch an: **Grünweller, Patriotische Ansprachen.** 80 S. 8°. 0,60 M.

Das Buch enthält 12 patriotische Reden, die herausgegeben sind zum Besten eines in Saarn zu errichtenden Kaiser- und Kriegerdenkmals. Es sind vier Reden zum Geburtstage Kaiser Wilhelms II., eine zum Gedächtnis Kaiser Wilhelms I., eine zum Sedantage, eine zum 25jährigen Jubiläum der Kaiserproklamation, eine zum 80. Geburtstage des Fürsten Bismarck, eine zum 90. Geburtstage Moltkes, eine zum 100. Geburtstage Körners, eine zum Stiftungsfest eines Kriegervereins und eine zur Fahnenweihe eines Turnvereins. Alle durchweht ein warmer, patriotischer Hauch. Da sie sich frei halten von einem engen Parteigeiste, kann der getrost zu dem Büchlein greifen, der bei ähnlichen Gelegenheiten um Stoff verlegen ist.

Elberfeld. D—pp.

Zur Notiz.

Wir machen die Leser ganz besonders auf Professor Paulsens sympathische Besprechung der Dörpfeld-Biographie aufmerksam, die in der Beilage abgedruckt ist.

Verantwortlicher Schriftleiter **G. von Rohden** in **Werden** (Ruhr).

Friedrich Wilhelm Dörpfeld.

Aus seinem Leben und Wirken.

Von seiner Tochter

Anna Carnap, geb. Dörpfeld.

672 S. gr. 8. 5,40 M., geb. 6 M.

Verlag von C. Bertelsmann in Gütersloh.

Dr. Friedrich Paulsen, Prof. an der Universität Berlin, schreibt in der neuen Monatsschrift **„Die Deutsche Schule“**:

Die neue Zeitschrift, die eben zum erstenmal ihren Weg durch die deutschen Gaue antritt und sicherlich in vielen deutschen Lehrerhäusern und wohl auch in manchen Pfarrhäusern Eingang haben wird, möchte ich bitten, eine Empfehlung eines soeben erschienenen Buches mitzunehmen, das mir lieb und wert geworden ist; es ist die Biographie des trefflichen, dem Leser aus seinen zahlreichen pädagogischen Schriften bekannten Barmer Rektors Dörpfeld. Von seiner Tochter mit großer Liebe und aus intimster Kenntnis geschrieben, verdient sie einen Ehrenplatz in der Hausbibliothek unserer Lehrer, und ich bin überzeugt, daß sie ihn bald gewinnen wird. In allen seinen Stellungen und Thätigkeiten, als Familienvater, als Lehrer, als Freund, als pädagogischer Wanderprediger und Schriftsteller, in allen seinen Beziehungen, zu Staat und Kirche, zur Gemeinde und zur Schulbehörde, zu Kollegen und Nachbarn wird uns Dörpfeld vor Augen gestellt: überall hat uns sein Bild etwas zu sagen, mag es uns lehren und mahnen, heben und trösten. Denn ein lehrhafter und tröstlicher Mann war dieser Lehrer; er konnte lehren nicht bloß Kinder, sondern auch Lehrer, als ein wahrer Schulmeister; und er kann trösten, wie wenige die Kunst verstehen, hat er doch selbst viel Schweres im Leben erlitten und getragen.

Dörpfeld ist sein Leben lang Volksschullehrer geblieben, mit seinem eigenen Willen. Ein Mann voll Geist und Leben, voll Sicherheit des Wesens und Energie des Willens, hätte er in jeder Stellung jedem Berufe zur Zierde gereicht; er selbst empfand, daß er in der Stellung, in die er ohne sein Zuthun in jungen Jahren durch die Schulgemeinde berufen worden war, daß er als Hauptlehrer von Wupperfeld (Barmen) den rechten Ort für die Bethätigung der ihm verliehenen Gaben gefunden habe; er hat niemals eine andere Stellung gesucht, wenn er auch wohl eine ihm angebotene Stelle als Seminardirektor oder

Schulinspektor nicht zurückgewiesen hätte. Aber die Zeit der Reaktion und der Regulative hatte für den festen und freien Mann nur eine mäßige Schätzung; und als ihm später, unter dem Ministerium Falk, die Leitung eines Seminars angeboten wurde (1875), fühlte er seine Gesundheit und Kraft nicht mehr ausreichend. Man kann es bedauern, daß die persönliche Wirksamkeit des Mannes nicht weiteren Kreisen zu gute gekommen ist; und doch: man kann sich auch von Herzen freuen, daß dieser Mann dem Volksschullehrerstande erhalten geblieben ist, es hebt den ganzen Stand, wenn Männer von dieser Art ihm angehören und treu bleiben. Und hätte er, in andere Stellung und Umgebung versetzt, ganz derselbe bleiben können? Er gehörte zu seiner Schulgemeinde und seinen Schulkindern, nicht ins Bureau und nicht unter die regierenden Leute, ein freier Mann und ein Schulmeister von Gottes Gnaden. Und den Weg zur Wirksamkeit auf die weiteren Kreise hat er auch so gefunden; seine freien Vorträge über Pädagogik und ihre Hilfswissenschaften, von lerneifrigen Lehrern der näheren und ferneren Umgebung viel besucht, haben vielleicht mehr Frucht getragen, als es der gebundenere Vortrag im Seminar vermocht hätte.

Dörpfeld hat eine hohe Vorstellung von seinem Beruf. Er weiß, daß er in der äußeren Schätzung der Welt nicht voransteht; das mindert seinen Wert nicht. Ich möchte jedem deutschen Lehrer den Brief in die Hand geben, den er als junger Mann seiner Braut, einer Pfarrerstochter, von des Schulmeisterstandes Last und Herrlichkeit schrieb. Sie hatte ihm bekannt, daß sie von dem Stande früher nicht eine sehr vorteilhafte Meinung gehabt habe. Mit Unbefangenheit und Aufrichtigkeit legt er ihr, ohne alle Affektation und ohne alle Bitterkeit, die Lage vor Augen: das Einkommen bescheiden, die Ehre vor der Welt gering, im Staat auf der untersten Stufe der Rangleiter, bei manchen Gelehrten und bei allen Halb- oder Viertelsgelehrten im Geruch der Halbbildung, das ist die Stellung des Schullehrers. Und dann die Kehrseite: doch der schönste und edelste Beruf dem, der ihn mit reinem Herzen und mit innerem Trieb ergreift; und er könne und werde von ihm nicht lassen, selbst nicht um seiner Liebe willen. Und das alles wieder ohne Rednerei und ohne Affektation, mit dem schlichten Ausdruck der klarsten Überzeugung.

Wie er aber den Beruf und seine Aufgabe auffaßt, das hat der Fünfundzwanzigjährige der Gemeinde Wupperfeld bei seinem Amtsantritt in einer Ansprache dargelegt, die als ein Meisterstück jedes pädagogische Lesebuch zieren würde. Mit einer Klarheit des Denkens, einer Kraft und Anmut der Rede, einer inneren Wärme der Empfindung spricht er aus, was er will und was er nicht will, daß den Hörern das Herz gegen den Mann aufgehen mußte.

Ich kann nicht auf den reichen Inhalt des Buches, das übrigens auch vortrefflich geschrieben ist und mit zartester Diskretion Mitteilbares von Unmitteilbarem geschieden hat, nicht im einzelnen eingehen; ich wollte nur auf diese Quelle der Erquickung in unserer irren und dürren Zeit hinweisen. Ich habe

viele Biographien gelehrter und berühmter Männer gelesen: es sind nicht viele darunter, die so anziehendes und reiches innerliches Leben darbieten. Die vollkommene Freiheit von dem Scheinen und Etwas-vorstellen-wollen, die innere Wahrhaftigkeit, das ist der Grundzug von Dörpfelds Wesen. Auf diesem Boden wurzelt eine tiefe und freudige Religiosität, ohne alles Ängstliche und ohne alles Anmaßliche; bei der Sicherheit und Klarheit des eigenen Wesens bedurfte er nicht der ängstlichen Anklammerung an allerlei äußerliche Glaubensstützen, und eben darum konnte er auch abweichenden Auffassungen mit freimütiger Duldsamkeit begegnen. Was Religion und Religionsunterricht in der Volksschule ist oder sein kann, vorausgesetzt, daß sie dem Lehrer selbst etwas sind, das wird dem aufmerkenden Leser in dem Bilde dieses Lebens deutlich. Ich möchte allen denen, die den Religionsunterricht aus unserer Volksschule hinauszuthun Neigung empfinden, ans Herz legen, zuvor doch noch einmal dieses Buch zu lesen; wenn sie dann nicht das Gefühl gewinnen, daß man mit dem Religionsunterricht dem ganzen Unterricht das Herzblatt ausbrechen würde, dann weiß ich ihnen nicht weiter zu raten. Nicht minder aber möchte ich dies Buch auch denen in die Hand geben, die da meinen, man könne mit äußerem Zwang und Drang hier etwas erreichen. Dörpfeld lebt und atmet im Element des Religiösen, sein Herz ist voll davon, darum geht sein Mund davon über; in jeder frohesten und jeder bittersten Stunde seines Lebens findet er in einem Wort der Schrift, der Psalmen, in einem Liedervers, die Fassung und Aussprache seines Gefühls und stillt darin sein Herz. So sind seine Briefe voll biblischer Wendungen, aber immer ist es lebendiges Gefühl, das in ihnen seinen Ausdruck findet, nichts Totes und Gemachtes. Das war ein berufener Religionslehrer auch in der Schule. Er sah alle menschlichen Dinge in dem Spiegel der heiligen Schriften und darum vermochte er sie von hier aus zu deuten. Darum möchte ich vor allem auch jüngere Lehrer, die zum Religionsunterricht noch ein inneres Verhältnis suchen, auf den Schatz von Belehrung hinweisen, der in diesem Buche und in Dörpfelds Schriften über die Sache niedergelegt ist.

Eben weil das Christentum bei Dörpfeld innerstes Leben war, hatte er für ein äußerliches, staats- und kirchenpolitisches Christentum, wie es zur Zeit der Reaktion in den fünfziger Jahren in Blüte stand, geringe Achtung; er war nicht ein Mann nach dem Herzen Stiehls. Sein Christentum ist dem der „Stillen im Lande" verwandt, nicht dem geräuschvollen der in der Agitation und den öffentlichen Versammlungen mit dem Bekenntnis und dem Glauben Wuchertreibenden. Auch in seinen politischen Gedanken gehörte er nicht zu den „Gutgesinnten" jener Zeit. Er war ein durchaus monarchisch gesinnter Mann; aber er war zugleich ein durchaus freigesinnter Mann. Ja, er war des Glaubens, daß nur ein freier und freigesinnter Mann, wie gut christlich, so gut königlich gesinnt sein könne. Eine knechtische Gesinnung hat keine Grundsätze

und unterwirft sich jederzeit dem, was eben oben auf ist, sei es nun eine demokratische Mehrheitsherrschaft oder ein gesinnungsloser Bureaukratismus. Ein fester und ehrlicher Mann kann nur ein freier Mann sein, der keiner äußeren Gewalt weicht, weil er in seinem Gewissen und vor Gott gebunden ist. Eben darum stand Dörpfeld außerhalb der Parteien, aller Parteien, in denen immer die Schmiegsamkeit und Biegsamkeit oben auf ist, vor allem in den „gutgesinnten“ Parteien. Dagegen hatte er eine überaus lebhafte Empfindung für die Ehre und Wohlfahrt des Volkes, auch für die Ehre des Staats; er war ein Anhänger der Bismarckischen Politik, als sie bei der Masse des Liberalismus im großen Bann war, und er spürte das Kommen dessen, was heute als sociale Frage alle Welt beschäftigt, als fast noch kein Mensch sich um diese Dinge bekümmerte. Organisation des Volkes von innen und von unten herauf, in Gemeinde und Landschaft bis zum Staat hinauf, das schien ihm die natürliche Form des öffentlichen Lebens.

Es ist der Nordwesten Deutschlands, das wirkliche, echte, alte Deutschland, das Deutschland Justus Mösers und des Freiherrn von Stein, das auch in Dörpfelds Anschauungen und Gedanken lebt. Ob die Zeit dieses Deutschlands wieder kommen wird? Oder wird der östliche Wind so lange darüber ausdörrend hinfahren, bis der alte treue und freie Geist abstirbt? Es wäre die trübste Aussicht für das deutsche Volk, denn es kann Ehre und Leben haben nur, wenn es sich selber treu bleibt. Ich denke aber, an dem Dasein und der Wirksamkeit eines Mannes wie Dörpfeld darf sich der Mut aufrichten: er lebt wirklich noch unter uns, der alte aufrechte deutsche Geist, und er macht durchaus nicht den Eindruck, als ob er die Zeit seines Hinganges für gekommen hielte.

In der Pädagogik hatte Dörpfeld sich an Herbart angeschlossen; durchaus aber so, daß er auch hier die Freiheit über die Korrektheit stellte. Den Korrekten gab er wohl ein Wort des Bremer Theologen Menken zu bedenken: „Wenn die Wahrheit und die Freiheit beide in Gefahr sind, so muß zuerst die Freiheit gerettet werden; denn die Wahrheit wird dann für sich selbst sorgen.“

Ich schließe mit diesem Worte, das man als Leitmotiv über seine öffentliche Thätigkeit setzen könnte. Seinem persönlichen und häuslichen Leben hat er selbst das Psalmwort zu Häupten geschrieben: „Schlecht und recht, das behüte mich.“ Diese Seite ist hier zu kurz gekommen; indessen diese Zeilen wollen ja nicht das Lesen des Buches ersparen, sondern dazu antreiben. Und gerade ein Haus- und Familienbuch des Lehrerstandes zu werden ist es vor allem geeignet. Es giebt keine Seite des Lebens, die nicht darin sich spiegelte: die Haushaltung, die Erziehung der Kinder, die Gastlichkeit, das Verhältnis zu den Dienenden, zu den kleinen Leuten, das alles ist mit vielen Einzelzügen von kundigster, zarter und pietätvoller Hand darin abgebildet. Ich hoffe, es wird viele Leser in dem liebenswürdigen Schulhaus an der Wupper einheimisch machen.

Evangelisches Schulblatt.

April 1897.

I. Abteilung. Abhandlungen.

Die Bedeutung des heimatlichen Erfahrungs- und Umgangskreises für den Geschichtsunterricht der Volksschule.

Von Lehrer H. Protsch in Düsseldorf.

Die Methodik des Geschichtsunterrichts hat in der letzten Zeit erhebliche Fortschritte gemacht. Die Stoffauswahl wurde durch Aufnahme der Materialien aus der Gesellschaftskunde, sowie umfangreicher Partien aus der Kulturgeschichte vermehrt; in der Stoffanordnung ist man bemüht, sich durch einen naturgemäßern Aufbau den psychologischen Bedürfnissen der Kindesnatur möglichst anzupassen; endlich hat die methodische Bearbeitung selbst teils durch theoretische Abhandlungen, teils durch ausgearbeitete Präparationen eine bedeutende Förderung erfahren. Während aber diese Arbeiten vorwiegend die stoffliche Seite berücksichtigen, dürfte es von nicht geringerm Interesse sein, auch den Boden, dem das neue geistige Leben eingepflanzt werden soll, zu untersuchen, um die natürlichen Wachstumsbedingungen, welche darin verborgen liegen, kennen zu lernen. Denn für die Unterrichtspraxis wird doch immer die erste Aufgabe darin bestehen, sich über die Apperceptionsfähigkeit des bereits vorhandenen Vorstellungskreises, ohne dessen Kenntnis ein erfolgreicher Unterricht ja nicht denkbar ist, zu vergewissern.[1])

Der Geschichtsunterricht dient dem obersten ethischen Erziehungsziel vornehmlich durch Pflege des sympathetischen Interesses, das später, wenn der Gesichtskreis des Kindes sich über den Rahmen des Individuellen hinaus erweitert, in das gesellschaftliche ausmünden soll. Daß er daneben auch die andern Klassen, besonders das spekulative und religiöse Interesse fördert, ergiebt sich aus der Natur seiner Bildungsstoffe. Die Schwierigkeit des Geschichtsunterrichts besteht nun bekanntlich darin, daß seine Objekte der sinnlichen Anschauung nicht zugänglich gemacht, sondern nur auf phantasiemäßigem Wege aufgenommen werden können. Zu ihrer Darstellung sind wir also in den weitaus meisten Fällen auf die Wirkung des gesprochenen Wortes angewiesen. Mit seiner Unterstützung soll die Seele in ihrem Innern sich eine Welt erbauen, welche die historische Welt der Wirklichkeit mehr oder weniger getreu abbildet. Ein solcher Unterrichts-

---

[1]) Wir verlangen vom Lehrer, daß er den vorhandenen Gedankenschatz der Kinder erforsche, damit er den Grund kennen lerne, auf dem er weiter zu bauen hat. Lange: über Apperception.

erfolg setzt aber voraus, daß die an und für sich inhaltsleeren Worte „verstanden“ werden, indem der Schüler „aus dem geistigen Vorrat, welchen er schon eingesammelt hatte, den Sinn in die Worte legt.“ [1]) Die Thätigkeit des Wortes ist also lediglich eine vermittelnde; es vermag keineswegs neue Vorstellungen zu erzeugen, sondern nur „zur Reproduktion zahlreicher alter Anschauungen, die zu dem Gegenstand des Unterrichts in naher Beziehung stehen“, anzuregen. [2]) Von dem Reichtum dieses, durch Erfahrung und Umgang bisher in der Seele geschaffenen Anschauungskreises wird es darum in erster Linie abhängen, wieweit die Konstruktion der geistigen Welt gelingen mag. Glücklicherweise ist im allgemeinen dieser Vorstellungskreis nicht so gering, als es wohl scheinen möchte, und wo sich bedeutende Lücken zeigen sollten, da müssen aus dem heimatlichen Anschauungskreis die nötigen Elemente gewonnen werden; denn in diesem Boden, auf dem das historische Interesse erwachsen ist, muß auch der Unterricht wurzeln, der dieses Interesse pflegen und fördern will. Daß aber der heimatliche Umgangskreis eine solche Hilfe zu leisten vermag, beruht zunächst darauf, daß wir es in der Geschichte in erster Linie mit Personen zu thun haben. Es handelt sich immer um Menschen, die wie wir menschlich dachten und fühlten und darum unserm Verständnis nahe stehen. In ihrem Hoffen und Dulden, Streben und Entsagen, in ihren Liebenswürdigkeiten und Thorheiten finden wir uns teilweise wieder und sehen in ihrem Leben ein Stück des unsrigen dargestellt. [3]) Gilt dies schon im allgemeinen von den geschichtlichen Persönlichkeiten überhaupt, so noch mehr von den Gestalten der vaterländischen Geschichte. So befremdlich es auch auf den ersten Augenblick scheinen möchte, daß wir Menschen des fortgeschrittenen 19. Jahrhunderts uns mit Personen früherer Zeiten identifizieren könnten, so ist doch der Abstand zwischen ihrem Innenleben und dem unsrigen viel geringer, als der Zeitunterschied glauben läßt. „Es ist wohl ein langer Weg,“ bemerkt der Verfasser der Bilder aus der deutschen Vergangenheit, „der von dem reisigen Gefolge des Ariovist zu den Edelleuten Friedrichs des Großen führt und von den römischen Kohorten der Heruler zu dem Bundesarmeekorps der Bayern, und doch haben zweitausend Jahre unserer Geschichte in Tugenden und Schwächen, in Anlage und Charakter der Deutschen weit weniger geändert, als man wohl meint. Es rührt, und es stimmt heiter, wenn wir in der Urzeit genau denselben Herzschlag erkennen, der noch uns die wechselnden Gedanken der Stunde regelt.“ Der Mensch bleibt immer Mensch, so oft auch die Scene auf der großen Bühne der Geschichte wechselt. Darin haben wir auch wohl den Grund zu suchen, warum das Geschichtliche unmittelbar interessiert; es ist das

---

[1]) Willmann: Herbarts pädagogische Schriften II, 541.

[2]) Lange: Über Apperception 53.

[3]) „Das Anziehende der Geschichte liegt in der Sympathie mit Leiden und Freuden der historischen Personen.“ Herbart.

sympathetische Interesse, welches hier thätig ist. — Und wie das Leben des Einzelnen, so dürfte auch das der Gesamtheit kaum so wesentlich verschieden von dem früherer Zeiten sein. Derselbe Entwicklungsgang, der von einer Höhe oft in bedeutende Tiefen führt, um dort wieder zu neuem Aufgang Ursache und Antrieb zu entwickeln, wiederholt sich auch heute noch in dem Leben jeder größern und kleinern Gemeinschaft. Dieselben socialen Existenzbedingungen, die schon vor zweitausend Jahren galten, finden auch in unsern fortgeschrittenen Kulturverhältnissen ihre Anwendung. Insoweit darum die Heimat in ihren Verhältnissen das individuelle und sociale Leben der Vergangenheit abspiegelt, kann sie zur Veranschaulichung des Fremden und Entlegenen dienen; aus ihr müssen wir die Maße nehmen zur Beurteilung des Fernen, und zu ihr müssen wir immer wieder zurückkehren, um das Vergangene zu verdeutlichen und richtig würdigen zu lernen. Aus dem heimatlichen Lebenskreis gewinnen wir die appercipierenden Vorstellungen für das geschichtliche Leben in der Vergangenheit.

Damit ist aber die Bedeutung der Heimat für den Geschichtsunterricht noch keineswegs erschöpft. Nicht bloß durch Analogie läßt sich von ihrem Boden aus das Vergangene verstehen, sondern es hat sich im heimatlichen Leben auch ein Stück Geschichte selbst erhalten.[1]) Alle großen weltbewegenden Ereignisse haben darin ihre Spuren hinterlassen, die natürlich um so deutlicher wahrzunehmen sind, je mehr sich ihre Entstehung der Gegenwart nähert. Diesen Spuren darf der Unterricht nur nachgehen, so findet er allenthalben eine Fülle geschichtlicher Erinnerungen. Sie bilden gleichsam die Arme, mit denen die Vergangenheit in unsere Zeit hineinreicht. Da sie in den verschiedensten Formen in das Leben der einzelnen Familien hineinspielen, so gehören sie auch zu der Welt, aus der das Kind seine frühesten Eindrücke empfängt. Freilich wird die Unterstützung, welche die Heimat in diesem Stück dem Geschichtsunterricht zu leisten vermag, sehr verschieden sein, je nachdem eine Gegend mehr oder weniger im Brennpunkt geschichtlicher Vorgänge lag oder der Herd einer bedeutenden Bewegung war. Aber so arm an historischen Erinnerungen ist kein Ort im deutschen Vaterlande, daß er nicht für die wichtigsten Thatsachen solche Zeugen aufzuweisen hätte. Und sollten dieselben auch nicht mehr zu wirken imstande sein, als das Interesse für das Geschichtliche wachzurufen, so ist immerhin etwas erreicht: das Fremde findet wenigstens ungehinderten Eingang. Wenn man sich aber der Mühe unterziehen will, den heimatlichen Interessenkreis seiner Schüler daraufhin zu untersuchen, so wird man oft erstaunen, welcher Reichtum an geschichtlichem Material, dem alles verwischenden Zeitgeiste Trotz bietend, auch noch in der modernen Gegenwart

[1]) „Das Nahe, Gegenwärtige wird entweder zum stellvertretenden Bilde des Entlegenen, Vergangenen gemacht, indem es der umgestaltenden Phantasie überliefert wird, oder es dient als Wegweiser in die zeitliche Ferne, indem es zu seinem Ursprung verfolgt wird." Willmann, Pädagogische Vorträge.

lebt. Suchen wir in allgemeinen Zügen festzustellen, wieweit das heimatliche Leben für unsere unterrichtliche Arbeit verwertet werden kann.

Der Geschichtsunterricht der Volksschule muß sich bekanntlich darauf beschränken, die Höhepunkte der Entwicklung, die Marksteine auf dem Wege der Geschichte, den Schülern vorzuführen. So entsteht eine Reihe von geschlossenen Geschichtseinheiten. Dieselben erhalten gleichsam ihren Mittelpunkt in historischen Persönlichkeiten, welche ihrer Zeit das Gepräge aufgedrückt haben. Es sind sämtlich Männer, welche deutsche Art und deutsches Wesen am treusten darstellen und durch die ganze Macht ihrer Persönlichkeit unserm Volke Wegweiser für große Zeitabschnitte geworden sind. Es darf darum nicht überraschen, daß sich die Erinnerung an sie im Volksbewußtsein erhalten hat. So hören auch die Kinder sie öfter erwähnen und vernehmen gelegentlich manchen Zug aus ihrem Leben und Wirken. Denn auch darin sind diese Persönlichkeiten groß, daß sie nicht bloß für das gereiftere Verständnis ihre Bedeutung haben, sondern auch eine Fülle solcher Züge aufweisen, die das kindliche Gemüt ansprechen, und den großen Mann ihrer Auffassung und ihrem Verständnis naherücken. Diese Reihe zieht sich von Kaiser Karls Schulvisitation bis zu Friedrichs des Großen Unterredung mit der Berliner Schuljugend und Kaiser Wilhelms leutseligem Verkehr mit Kindern hin. So bildet sich allmählich ein historischer Umgangskreis, in dem das Kind vertraut ist, und dessen Gestalten immer mehr zu alten Bekannten und Freunden werden. Wir dürfen darum in unserm Geschichtsunterricht im allgemeinen bereits ein Interesse der Kinder für diese Träger unsers Volkstums voraussetzen. Da die erwähnten historischen Erzählungen oft mit den frühesten Jugenderinnerungen verschmelzen, so sind sie von lebhaften Gefühlen begleitet und können deshalb Thore für das tiefere geschichtliche Interesse werden. Und wie von historischen Personen, so hat sich auch die Kunde von großen Ereignissen, welche tief in das Schicksal der Völker hineingriffen, im Bewußtsein der Nachwelt erhalten. Die Erwachsenen unter uns wissen sich gewiß noch zu erinnern, mit welcher Lebhaftigkeit ihnen die Großeltern von den Stürmen der Napoleonischen Zeit und den glorreichen Thaten der Befreiungskriege erzählten. Wird nicht die eigenartige Wärme unsers Gefühls, mit der wir uns immer wieder gern in jene Zeit versenken, in diesen Jugendeindrücken wurzeln? Für die jetzige schulpflichtige Generation wird die Geschichte der drei letzten nationalen Kriege dieselbe Bedeutung haben. Nicht nur, daß die Großthaten jener Jahre in Erz und Stein verewigt sind, in Liedern und Schriften fortleben und in Gedenk- und Festfeiern immer wieder ins Gedächtnis zurückgerufen werden, sondern wir dürfen bei ihrer Darstellung besonders darauf rechnen, daß unsere Kinder die erste Kunde davon aus dem Munde derer hörten, die sie verwirklichen halfen. Die Helden dieser Tage sind ihre Väter oder Anverwandten. Wir wissen, welche Bedeutung das für ein Kind hat, was der Vater ihm aus seinen eigenen Er-

lebnissen erzählt; wir würdigen aber besonders die Plastik solcher Darstellung, wie sie eben nur die Unmittelbarkeit der Anschauung ihren Stoffen zu leihen weiß. Aus diesen Erzählungen weht der Odem der Geschichte, und der greift immer ans Herz. Der Knabe ist darum selbst dabei, wenn der Vater ihm von den Scenen beim Eintreffen der Kriegserklärung, vom Ausmarsch, von seiner Anteilnahme an Kämpfen, von seinen Erlebnissen in Feindesland berichtet. Er erfaßt alles um so deutlicher, weil dem Erzähler sich das großartige Schauspiel unter dem Einzelbild des unmittelbar in seiner Umgebung Geschehenen darstellt; so kann das Kindesgemüt im einzelnen die Bedeutung des Ganzen fassen und verstehen lernen.

Eine lebhafte Anregung erfährt das geschichtliche Interesse ferner durch historische Bilder, denen wir im Unterricht ebenfalls Berücksichtigung schenken dürfen. Wie häufig mag gerade durch ein Bild die Phantasie angeregt und genährt worden sein. Die Bilder, welche die Wohnstube des Elternhauses schmücken, sind dem Knaben wohl bekannt. In seiner Wißbegierde ist er gewiß oft auf einen Stuhl geklettert, um sie in der Nähe genauer betrachten zu können. Ihre Einzelheiten hat er durch häufige Beobachtung seinem Gedächtnis so genau eingeprägt, daß er noch im spätern Alter sich ihrer deutlich erinnern kann. Mag er auch manche derselben in seinem kindlichen Sinn gedeutet und erklärt haben, so hebt das ihre große Bedeutung nicht auf. Sie hoben den Blick des Knaben zum erstenmal über den engen Rahmen der kleinen Welt, in der er bisher lebte, hinaus, sie brachten ihm die erste Kunde von der Vergangenheit. Wir können uns diese Hilfe des historischen Interesses um so uneingeschränkter zu nutze machen, weil solche Bilder heutzutage selbst in der Hütte des ärmsten Mannes zu finden sind; denken wir beispielsweise nur an die Porträts unserer drei Kaiser nebst ihren großen Dienern, sowie auch wohl an die der Königin Luise, Friedrichs des Großen oder des großen Kurfürsten. In wenigen evangelischen Häusern dürfte ein reformationsgeschichtliches Bild fehlen. Um an einem Beispiel die Wichtigkeit dieses Anschauungsmaterials zu illustrieren, sei auf die bekannte Wiedergabe des Lutherdenkmals in Worms verwiesen. Es stellt uns die ganze gewaltige Geistesbewegung des sechzehnten Jahrhunderts in ihren wichtigsten Trägern vor Augen. Um den großen Reformator, als den natürlichen Mittelpunkt, gruppieren sich die vier Vorläufer, um anzudeuten, daß der Glaubensfunke in allen Stationen bereits gezündet hatte, bis er endlich in Wittenberg zu kraftvoller Flamme emporloderte. Die Rundbilder des Sockels zeigen Hutten, den Helden des Geistes, und Sickingen, den Mann des Schwertes. Die Reformation war also die Sache des ganzen Volkes, das sie in allen seinen Schichten durchdrang. Im weitern Kreise aber stehen die treuen Genossen Luthers, die in schweren Tagen ihre ganze Kraft dem großen Gotteswerk liehen. Im Vordergrund erblicken wir die beiden mutigen Vorkämpfer der Reformation:

den ernsten, würdigen Kurfürsten von Sachsen und den raschen, entschlossenen Landgrafen von Hessen, beide trefflich charakterisiert in ihrer Haltung. Zwischen diesen Figuren sitzen auf niedrigen Postamenten die Typen der drei deutschen Städte, an deren Namen sich die Erinnerung der größten Thaten jener Zeit knüpft: das protestierende Speier, das bekennende Augsburg und das gedemütigte Magdeburg. Das Schicksal dieser letzteren Stadt führt uns bereits in den 30jährigen Krieg und knüpft die Reformation an diesen Weltbrand, um uns daran zu erinnern, wie ein Werk von oben durch menschliche Leidenschaft zuletzt zu wildem Kampf und Blutvergießen mißbraucht werden kann. — Für die Kriegsgeschichte können manche Schlachtenbilder mit Glück verwertet werden, besonders diejenigen, welche einen bedeutungsvollen Augenblick anschaulich wiedergeben. Es sei hier nur an die Erstürmung der Düppeler Schanzen, den Übergang nach Alsen, die Schlacht bei Königgrätz, den Abend der Schlacht bei Gravelotte, Kaiser Wilhelms Begegnung mit Napoleon oder den Einzug der Deutschen in Paris erinnert. Zwei Hilfsmittel sind aber besonders an dieser Stelle erwähnenswert: die historischen Bilder in illustrierten Zeitschriften und diejenigen des Kaiserswerther Kalenders. Ein „illustriertes Sonntagsblatt" fehlt heute doch fast in keiner Familie, und der Kalender des Diakonissenhauses in Kaiserswerth ist wenigstens in den Kreisen unserer evangelischen Landbevölkerung ein trauter Freund geworden, welcher die langen Winterabende mit seinem vortrefflichen Inhalt auszufüllen versteht. Seine schönen Holzschnitte stellen nicht selten ein kleines historisches Bilderbuch dar, und können darum mit Vorteil in der Geschichtsstunde Verwendung finden. Wie die historischen Bilder des Lesebuches endlich zu verwerten sind, ist von Leite in einem trefflichen Aufsatz des 12. Heftes im vorigen Jahrgang des Evang. Schulblattes nachgewiesen worden.

Neben den mündlichen Überlieferungen leben im Volke auch historische Volks- und volkstümliche Lieder fort, die, weil sie eben Gemeingut geworden, auch den Kindern des Volkes bekannt sind. Manche von ihnen erfahren auch durch die unterrichtliche Behandlung eine weitere Verbreitung; denn indem ältere Geschwister sie zu Hause memorieren, lernen die jüngeren sie kennen. Ebenso sorgt das Lesebuch, das der wißbegierige Knabe schon in den ersten Wochen zum größten Teil durchgelesen hat, dafür, daß die Kinderwelt sie schätzen und lieben lernt. Gerade diese Stoffe bewähren ihre alte Anziehungskraft und werden immer wieder gern von neuem gehört und gelesen. Ihr Vorzug besteht in der naiven drastischen Art, wie sie die geschichtlichen Ereignisse darzustellen pflegen. Dazu schildern sie mit unübertrefflicher Anschaulichkeit, ohne doch die Phantasie des Hörers durch allzusehr ins Einzelne gehende Ausmalung der Nebenumstände einzuengen. Sie erzählen den Vorgang so, wie ihn jemand wiedergeben würde, der Augenzeuge desselben gewesen ist. Da nun der Stoff dieser Gedichte in den meisten Fällen den Kindern früher bekannt wird, als sie im Geschichts-

unterricht davon hören, so hat er durch die erwähnten Vorzüge der Darstellung bereits das Interesse für sich gewonnen und der spätern rein sachlichen Darbietung geebnete Wege gebahnt. Wir dürfen deshalb derartige Gedichte auch als Apperceptionshilfen für den Geschichtsunterricht betrachten. Zu ihrer Würdigung diene eine kurze Betrachtung des Uhland'schen Gedichtes: „Schwäbische Kunde,“ welches, wie Rusch in seiner Methodik des Geschichtsunterrichts darlegt, in anschaulichster Weise eine charakteristische Scene eines Kreuzzuges vorführt und damit ein Verständnis für manche Seiten dieser Kulturbewegung anbahnt. Wir folgen den Ausführungen des genannten Verfassers. Zunächst berichtet das Gedicht von den Schwierigkeiten des Weges durch fremde, unbekannte Länder. Werden ihre Bewohner dem Kreuzheer gastlich entgegenkommen? Und selbst, wenn das, werden die vorangegangenen Massen den nachfolgenden nicht bald ausgezehrte und erschöpfte Wirte lassen? Dazu die Schwierigkeiten, bei den mangelhaften Verkehrsmitteln dazumal ein großes Heer, ohne es in ohnmächtige Teile zu zersplittern, genügend zu versorgen, besonders, wenn der Zug durch Wüsten und von Menschen gemiedene Strecken führte, über wüste Gebirge ohne Nahrung für die ungeheure Menge Menschen und Tiere, ohne Schatten in glühender Sonnenhitze, ohne Quell bei brennendem Durst, und wenn diesen Beschwerden Nordländer ausgesetzt waren, welche des Klimas ungewohnt, dazu mit schwerem Eisengewand gerüstet waren ꝛc. Weiter werden diese mannhaften Recken trefflich gezeichnet: riesige Gestalten von ungewöhnlicher Kraft, wohlgeübt in allen Künsten des Krieges, von unbezwinglicher Tapferkeit und unerschütterlichem Mute, der sowohl auf ihrer körperlichen Überlegenheit und Waffenfertigkeit beruhte, als auch auf ihrer Ruhe und Geistesgegenwart, welche die Gefahr nicht überschätzt, immer Herr der Lage bleibt und zu rechter Zeit mit Nachdruck sich Anerkennung verschafft. Dabei sind sie männlich stolz, frei von aller Menschenfurcht, aber auch wiederum schlicht, einfach, bieder und mit einem Gemüt ausgerüstet, das in dem rauhen Leben des Krieges noch zarter Regungen fähig geblieben ist. — Nicht minder treffend werden die Türken charakterisiert. Sie lauern im Hinterhalt, brechen plötzlich stürmisch hervor, greifen ohne alle Disciplin in ungeordneten Massen an, umschwärmen den Feind, suchen ihm aus der Ferne beizukommen, stürzen, wenn er weicht, mit krummen Säbeln auf ihn los, stieben, wenn er stand hält, im Nu in alle Winde auseinander, um im nächsten Augenblick ihre Angriffe zu erneuern. Wir teilen des Verfassers Ansicht: „Wie ganz anders wird der Schüler die Geschichte der Kreuzzüge erfassen und sich in ihre Zeit hineinleben, wenn er durch ein solches Gedicht in sie eingeführt wird.“ Vielleicht verdanken auch wir Erwachsene diesen historischen Gedichten eine lebendigere Auffassung mancher geschichtlicher Vorgänge als sie einfache Beschreibungen zu erzeugen vermögen. — Im Anschluß hieran sei aber noch besonders auf eine vortreffliche Apperceptionsquelle, die leider zu wenig gewürdigt zu werden scheint,

hingewiesen, auf die historischen Kinderreime. Von ihnen urteilt ein bedeutender Kenner unsrer Geschichte: „die deutschen Kinderreime enthalten Zeugnisse genug dafür, daß auch die Kinderwelt die Schicksale und Thaten des deutschen Volkes mit Aufmerksamkeit begleitet hat, und, wo sie von denselben dazu angeregt worden ist, in dichterischen Schöpfungen nach ihrer Art verherrlicht hat. Wer je in politisch erregten Zeiten die Kinderwelt beobachtet hat, der wird wissen, wie zahlreich politische Kinderreime entweder in der Form von Neuschöpfungen oder in der von Umdichtungen auftauchten, wie die Kinder gar bald in allerlei Reimsprüchen die politischen Ansichten und Gesinnungen weiter trugen, die sie von ihren Vätern vertreten hörten." [1]) Leider sind die meisten dieser Kinderreime aus früherer Zeit verloren gegangen, indem sie „bald wieder mit dem Ereignis, dem sie galten, auch aus dem Gedächtnis der Kinderwelt entschwanden." Erst in neuerer Zeit ist man bemüht, sie zu sammeln und aufzuzeichnen. Solche Sammlungen, die wir den begeisterten Freunden unsers deutschen Volkstums, einem Simrock, Rochholz und andern verdanken, bieten für unsern Geschichtsunterricht häufig eine interessante Fundgrube geschichtlichen Materials. „Man könnte sie," bemerkt Albert Richter, „ein Kompendium der Kinder-Weltgeschichte oder richtiger eine Kinder-Nationalgeschichte nennen." Es dürfte von Interesse sein, einige der wichtigsten anzuführen.

Der älteste historische Kinderreim scheint der westfälische zu sein:

Hiärmen, sla diärmen,
sla pipen, sla drummen!
de Kaiser well kummen
met stangen und prangen,
well Hiärmen ophangen.

Wir brauchen uns hier nicht in den gelehrten Streit über den eigentlichen Gegenstand und die Wandlungen, welche mit dem Worte „Hiärmen" vorgegangen sind, näher einzulassen. Ob unter diesem „Hiärmen" ursprünglich die Irminsäule, das Stammesheiligtum der Westfalen, zu verstehen sei, oder nach Grimm Odin oder nach Simrock Thor, kann uns gleichgültig sein. Wir haben es mit der Thatsache zu thun, daß das Wort in seinem jetzigen Ausdruck auf Armin, den Sieger in der Varus-Schlacht hinweist, und es ist gewiß, daß jedes westfälische Kind, welches diesen Spruch kennt, auch sich für seinen „Hiärmen" interessieren wird, umsomehr, weil ihn der Kaiser ohne weiteres aufhängen will. Es braucht nicht ausgeführt zu werden, wie leicht sich an diesen launigen Zug der historische Ernst anknüpfen läßt.

Weit bekannt ist der Spruch aus dem 16. Jahrhundert:

„Bet', Kinder, bet',
Morgen kommt der Schwed',
Morgen kommt der Oxenstern,
Der wird dich, Kindlein, beten lern'."

---

[1]) Albert Richter, „Über deutsche Kinderreime."

Ursprünglich gedichtet, um unartige Kinder einzuschüchtern, kann er uns Veranlassung geben, die dritte Periode des 30jährigen Krieges zwanglos anzulehnen.

Zu demselben Zwecke diene:

„Der Schwed' ist gekommen,
Hat alles weggenommen,
Hat d' Fenster neing'schlagen,
Hat's Blei weggetragen,
Hat Kugeln draus gegossen
Und den armen Bure totg'schossen."

„Dieser schlichte Reim," bemerkt Albert Richter, „bietet in dem Bauern, welcher mit dem aus dem Fenster seines eigenen trauten Heimes genommenen Blei erschossen wird, ein Bild von so ergreifender Wirkung, daß die wortreichsten Schilderungen menschlichen Elends aus jener trübsten Zeit Deutschlands dagegen matt erscheinen müssen."

Aus dem 18. Jahrhundert stammt der bekannte Spottreim auf die Roßbacher Schlacht:

„Und wenn der große Friedrich kommt ꝛc."

Enthält er nicht auch für uns Erwachsene ein Stückchen Geschichte, indem er uns die Stimmung offenbart, mit der man in Deutschland Friedrichs Kriege begleitete?

Zahlreich sind die Kinderreime aus der Franzosenzeit. Es seien nur folgende erwähnt:

Eins, zwei, drei, vier, fünf, sechs, sieben,
Wo sind die Franzosen geblieben?
Zu Moskau in dem tiefen Schnee,
Da riefen sie alle, o weh, o weh,
Wer hilft uns aus dem tiefen Schnee?

Ferner:

Eins, zwei, drei ꝛc. bis zwanzig,
Die Franzosen zogen nach Danzig,
Danzig fing an zu brennen,
Die Franzosen mußten rennen.
Ohne Strümpf und ohne Schuh
Rannten sie dem Rheine zu.

Hier ist sonderbarerweise Danzig mit Moskau verwechselt. Der Schluß enthält eine ironische Anspielung auf die ehemaligen Sanskulottes.

Der Sturz des großen Korsen begeisterte die Kinderwelt zu folgendem Ergusse:

Bonapart ist nicht mehr stolz,
Handelt jetzt mit Schwefelholz.

Hierzu sei bemerkt, daß Flugblätter, welche zu jener Zeit entstanden, den gestürzten Tyrannen noch weniger schmeichelhafte Metamorphosen durchmachen ließen. Die Kinderreime atmen eben den Geist ihrer Zeit.

Natürlich nehmen unsere Kinderreime von dem Jahre 1866 mit seiner tief ins Volksleben eingreifenden Erregung der Gemüter ausführlich Notiz. Nach altem Muster (s. S. 152) sangen nach 1866 die Kinder in Süddeutschland:

Leise, Kindlein, leise!
Sonst kommt der böse Preuße,
Sonst kommt der Vogel von Falckenstein,
Jagt euch dem Manteuffel in den Rachen hinein,
Der Bismarck kommt dahinter
Und frißt die großen Kinder.

Noch deutlicher kennzeichnet die Stimmung der Reim:

Laßt uns alle fröhlich sein,
Kocht 'nen Topf voll Preußen,
Steckt ein Stückchen Bismarck 'nein,
Wir wollen's schon verspeisen.

Wer sich der Mühe unterziehen will, die Jugend bei ihrem Spiel in recht unauffälliger Weise zu belauschen, der dürfte in den Hunderten von Abzählreimen, die sich immer wieder auf die nächsten Generationen vererben, auch gewiß manchen historischen Kinderreim finden, welcher der Anknüpfungspunkte für den Unterricht genug enthält. Hier liegt noch manch Goldkörnlein verborgen, das der Hebung harrt.

Sehr ergiebig erweisen sich ebenfalls Volkssprichwörter und volkstümliche Redensarten und Ausdrücke, welche einem historischen Ereignis ihren Ursprung verdanken oder einen kulturgeschichtlichen Hintergrund haben. Allbekannt sind Redensarten wie die: „Etwas auf die lange Bank schieben," „einem den roten Hahn aufs Dach setzen," „einem aufs Dach steigen," „einem über die Schwelle treten." Warum bezeichnen wir unser Heim durch die Ausdrücke: „Haus und Herd;" weshalb sagt man: „unter jemandes Dach wohnen;" warum redet man vom „blanken Boden" und von „nackten Wänden"? Alle diese Ausdrücke gehen auf das altdeutsche Haus und seine Einrichtung zurück. Das Dach des germanischen Hauses senkte sich tief herab, so daß ein Besteigen desselben von außen ohne besondere Anstrengung möglich war. Mitten auf dem Dache, gerade über dem Herd, dem Centrum des Hauses, befand sich ein Loch, das sogenannte „Windauge", durch welches der aufsteigende Rauch seinen Abzug fand. Am Herd, der gemütlichsten Stelle des nach unsern Begriffen keineswegs wohnlichen Raumes war darum der Ehrenplatz. Hier saßen die Eltern und Gäste; hier lagen auch die angenehmsten Schlafstellen. Wer also an dem Hausherrn oder einem Familienmitgliede einen Racheakt verüben wollte, brauchte nur des Nachts das Dach zu ersteigen und durch das Windauge gewichtige Steine herunterzuwerfen. Er beschädigte gewiß einen der Angehörigen oder Gäste auf empfindliche Weise.[1]) Indem wir so auch die andern Redensarten erklären,

[1]) J. Lippert: Deutsche Sittengeschichte, I. Teil.

entsteht Zug für Zug das altgermanische Haus und sein Leben vor unserm geistigen Auge. Gewiß ließe sich auf diesem Wege an Allbekanntes noch manche interessante Schilderung anschließen; leider gestattet der Raum nicht, näher darauf einzugehen.

Aber nicht bloß in solchen Überlieferungen, sondern auch in den sogenannten historischen Denkmälern haben sich Zeugen der geschichtlichen Vergangenheit bis in unsere Zeit hinein erhalten, wenn auch leider viele von ihnen dem modernen Geschmack bereits zum Opfer gefallen sind. Keine Gegend ist, wie schon oben erwähnt, so arm, daß sie nicht solche geschichtliche Zeugen aufzuweisen hätte. Es sind zunächst alte Gebäude: Schlösser, Burgen oder deren Ruinen, in den Städten mit einer großen geschichtlichen Vergangenheit die alten Patrizierhäuser, ehrwürdige Dome und Kapellen, alte Festungswerke, Überreste von Schanzen und Gräben, alte Türme, Thore und Brücken, ferner Klöster und andere Niederlassungen; im tiefen Waldesdickicht eine Schlucht, Moräste und Sümpfe, wo die Bewohner früher mit der in der Eile geborgenen Habe vor den Feinden Sicherheit suchten, auch alte Bäume, welche im Leben der Urahnen eine große Rolle spielten (Geding- und Femlinden), wie in neuster Zeit die Sedan-, Friedens- und Bismarck-Eichen, sowie Gedenksteine, Denkmäler und -Tafeln. Dahin gehören endlich auch die alten Römerstraßen, sowie die stellenweise aufgefundenen Römerlager. Oft reizt schon der fremde, dem modernen Ohr seltsam klingende Name zum Nachdenken. In manchen Städten Niederdeutschlands giebt es eine Beguinengasse, Teile des Walles heißen noch „auf der Schanz", im Walde kennt man ein „Schweden"- oder „Franzosenlager", am Rheinwerft heißt noch eine Stelle „am Zell", im Felde liegt „der Galgenberg", oder eine Flur führt den Namen „am Gericht" ꝛc. In einigen niederrheinischen Orten giebt es ein „Kasteel", die plattdeutsche Bezeichnung für „Kastell"; der Volksmund weiß noch heute davon zu erzählen, wie Spanier, Holländer und Franzosen dort blutig miteinander gerungen haben. Diese Vorgänge aus der engern Orts- und Heimatsgeschichte leiten zu der allgemeinen über.[1]) Manche Großstadt bewahrt noch in ihren alten Stadtteilen ein Bild aus früherer Zeit; ja stellenweise hat sich ein ganzer Ort im alten Stil erhalten, wie in Süddeutschland Rothenburg und am Niederrhein das Städtchen Zons; sie vermögen unsern Schülern in anschaulichster Weise zu zeigen, wie eine Stadt im Mittelalter aussah.

Vielleicht noch wichtiger aber, als selbst durch diesen Beitrag, ist die Bedeutung des heimatlichen Anschauungskreises, soweit er in den Dienst des „rein darstellenden Unterrichts" tritt. Der darstellende Unterricht sieht be-

[1]) „Man müßte die jugendliche Einbildungskraft schlecht kennen, wenn man ihr nicht Stärke zu einem Auffluge von einem, wenn schon geringfügigen, Gegenwärtigen in die Weite zutrauen wollte."

kanntlich seine Aufgabe darin, das Entfernte und Entlegene wie ein im wirklichen Erfahrungskreis Liegendes darzustellen, so daß das Kind wirklich zu sehen glaubt, wie es nur in seinem Innern einen derartigen Vorgang auf phantasiemäßigem Wege erlebt, wie er sich beim leiblichen Sehen in der Seele abspielt. Die so gewonnene Erfahrung läßt den Eindruck entstehen, als habe sich der Erfahrungskreis erweitert; sie kann darum für den weitern synthetischen Unterricht ebenso verwendet werden, wie die wirkliche Erfahrung. Herbart, von dem der Begriff des rein darstellenden Unterrichts stammt, äußert sich darüber folgendermaßen:

„Über den Kreis von Erfahrung und Umgang läßt sich die lebendige Fülle, die eindringliche Klarheit von beiden hinaustragen; — oder vielmehr, in das Licht, das von ihnen ausströmt, können manche Partien des Unterrichts vorteilhaft gestellt werden. Man kann aus dem Horizont, in welchem das Auge eingeschlossen ist, die Maße nehmen, um ihn durch Beschreibung der nächstliegenden Gegend zu erweitern. Man kann überhaupt alles dasjenige „bloß darstellend" versinnlichen, was hinreichend ähnlich und verbunden ist mit dem, worauf der Knabe bisher gemerkt hat. — Es giebt historische Schilderungen, die durch eine Art von Gegenwart täuschen, weil sie die Züge der Gegenwart entlehnen. — Gradweise wird die Darstellung an Helligkeit und Eindringlichkeit verlieren müssen, je weiter sie sich von dem Gesichtskreis des Kindes entfernen will. Sie wird dagegen an Mitteln gewinnen, wie der Gesichtskreis gewinnt. — Ihrer Natur nach hat diese Lehrart nur ein Gesetz: so zu beschreiben, daß der Zögling zu sehen glaube." [1])

In diesen Ausführungen sind auch die Grenzbestimmungen für die Anwendbarkeit des darstellenden Unterrichts gegeben. Nur soweit darf er gehen, als er den Eindruck der sinnlichen Wahrnehmung noch glaubhaft machen kann. Untersuchen wir nun daraufhin unsern heimatlichen Anschauungskreis. Daß er auch noch in seinen heutigen Lebensverhältnissen stellvertretende Bilder für das Fremde und Entlegene zu bieten vermag, ist oben, S. 4 u. ff. kurz angedeutet. Hier seien dafür einige Beispiele gegeben. Wir wollen vielleicht dem Kinde der Großstadt den Eindruck von einer altdeutschen Niederlassung vermitteln. Wenn auch nach dem Urteil eines erfahrenen Kenners unserer Kulturgeschichte manche Arbeiterwohnung heutzutage mehr Luxus und Bequemlichkeit aufzuweisen hat, als die Burg manches Fürsten im Mittelalter, so wissen wir auch andrerseits, daß der Bauer in manchen Gegenden unsers Vaterlandes sein Gehöft fast genau so baut, wie seine Vorfahren vor tausend Jahren. Ein derartiger alter Hof in der Nähe eines Waldes oder Busches gelegen, eignet sich darum für unsere Veranschaulichung. Wir machen unsere Kinder auf seine einsame Lage, seinen eigenartigen Bau, das Leben und die Beschäftigung seiner Bewohner aufmerksam. In solchen alten Bauernhöfen brennt stellenweise noch das Feuer auf offenem gemauertem Herd, worüber in einem großen eisernen Topf, der manchmal an einem sägeartigen Träger hängt, das Essen gekocht wird. Wie in alten Tagen

---

[1]) Willmann, Herbarts pädagogische Schriften I, 416.

zieht der Rauch durch einen weiten, unmittelbar über dem Feuer gerade in die Höhe führenden Rauchfang ab. In der Stube, in die man durch den gedielten Flur tritt, steht noch am gastlichen Ofen der primitive Holzsessel und an der Wand die lange Bank, das älteste deutsche Möbel. Auf dem Hofe treffen wir den Schöpfbrunnen, der in seinen Grundformen sehr an den alten germanischen erinnert. Noch heute bedienen sich die Hausgenossen häufig einer gemeinsamen Schüssel bei der Mahlzeit und trinken aus einem Glas, das von Mund zu Mund geht, und die Knochen wirft man in manchen Gegenden auch heute noch so gut unter den Tisch, wie vor 2000 Jahren. Eigentümer und Gesinde bilden eine Familie, der Bauer ist der Herr, die Bäuerin die Frau, d. h. die Herrin. Noch trägt man bei der Arbeit blau-leinene Kleider, teilweise noch selbstgesponnen und selbstgewebt, wie wir es schon aus den Tagen Karls des Großen hören. Auf Grund solcher Anschauungen wird es dem Kinde leichter werden, sich in derartige Lebensverhältnisse hineinzuversetzen, zu abstrahieren, was neu hinzukommt, hinzuzufügen, was noch fehlt. — Ebenso machen wir den Boden der Heimat dienstbar, wenn es sich um die Veranschaulichung kriegsgeschichtlicher Ereignisse handelt. Da vertritt eine Anhöhe einen Gebirgszug, über den wir Soldaten rücken lassen; ein Hügel stellt ihnen die unübersteiglichsten Schwierigkeiten in den Weg; ein Bach wird zu einem Fluß und hemmt ihren Zug. Die Verhältnisse des Heimatsortes werden typisch für die Vorgänge bei Belagerungen, Stürmen, Straßenkämpfen und Eroberungen feindlicher Städte. So machten wir es in unserer Jugend ja selbst. Es war die heimatliche Flur, über die einmal die alten Römer, dann die Hunnen, Ungarn, Franzosen rc. zogen. Armin kämpfte im Heimatwalde oder in Ermangelung eines solchen gar in einem nahen Busch; ein Teich war der Schauplatz aller Seegefechte, und auf dem Marktplatz des Heimatsortes fand die Belehnung Friedrichs I. statt.

Äußerst vorteilhaft aber lassen sich für das Verständnis kriegsgeschichtlicher Vorgänge die Erlebnisse der Knaben bei einem Manöver benutzen. In solchen Tagen sind die Knaben ganz bei der Sache; sie schleichen mit den Patrouillen durch den Busch, lauern mit den Jägern im Hinterhalt und lagern mit am Wachtfeuer des Biwaks. Ihrem Mitwirken ist es nicht zum wenigsten zuzuschreiben, daß ein Sturm gelang oder ein Gefecht gewonnen ward. Und mit welcher Begeisterung wissen sie von allen Thaten, gelungenen und mißlungenen Angriffen rc. zu erzählen. Machen wir uns dieses Interesse sorgsam zu nutze! Es wird leicht sein, an die Stelle moderner Soldaten Blüchers und Zietens Husaren, ja selbst die Panzerreiter Gustav Adolfs oder die frommen Landsknechte Frundsbergs zu setzen. — Bei der Geschichte der Hunnen erinnern wir an unsere Zigeuner; es bietet sich da ungesucht eine Reihe bemerkenswerter Vergleichungspunkte: das Äußere, Fremdartige der Erscheinung, das manche Züge mit den Hunnen gemein hat, das nomadisierende ungebundene Leben, ferner, daß

Frauen und Kinder in Karren hausen, der Männer und Knaben Heimat aber der Rücken ihres Pferdes ist. Ein Turnier versinnbildlichen wir durch Verknüpfung zutreffender Vorgänge bei einem großen Rennen, einem Turner- und Kriegerfest. Um die Kinder die religiöse Begeisterung der Kreuzheere verstehen zu lassen, machen wir sie auf verwandte Erscheinungen aufmerksam, etwa auf die großen Wallfahrten, wie man sie am Niederrhein alljährlich aus dem rechtsrheinischen Teil nach Kevalaer ziehen sehen kann. Ferner verabsäumen wir auch nicht, die Kenntnis der Kinder von alten abergläubischen Sitten und Gebräuchen für unsern Unterricht uns dienstbar zu machen.

„Die Hünengräber und heidnischen Opferstätten der Heimat, zu denen die Kinderschar mit dem Lehrer wandert, die zahlreichen Sagen von Stromnixen und Wassermännern, von Otterkönigen, Zwergen und sonstigen Berggeistern, von denen die Kleinen so viel und so lebhaft zu erzählen wissen, vermögen sie in die altheidnische Zeit zu versetzen, da unsere Vorfahren dem Wotan oder Swantewitt dienten."

Wir halten endlich Umschau in dem Kreis des wirtschaftlichen und socialen Lebens, der sich dem Blick des Kindes erschließt und ziehen alle Einrichtungen und Veranstaltungen, deren Bedeutung und Wert sie verstehen, in den Rahmen unsers Unterrichts, sowie wir auch Äußerungen politischen Lebens, die sie zu sehen Gelegenheit hatten, wie große Volksversammlungen, Wahlen, Einzug und Aufenthalt eines Fürsten in einer Stadt rc. vorteilhaft zum Verständnis ähnlicher Vorgänge benutzen. Darauf weist auch Pestalozzi hin, wenn er sagt:

„In der Kirche findet das Kind die ersten Spuren der kirchlichen Verhältnisse, in des Vogts und Amtmanns Haus, in des Edelmanns Schloß sieht es die Anfänge der bürgerlichen Ordnung, in der Dorfwacht die ersten Spuren der militärischen Gewalt."[1])

Freilich wird es auch für den Reichtum dieser Anschauungen sehr wesentlich sein, in welcher Gegend und in welcher Lebensstellung unsere Kinder aufwachsen, „denn neben dem Familienleben ist es auch der Charakter der heimatlichen Natur und vor allem des socialen Bodens, auf dem sie groß wurden, welcher manche Eigentümlichkeiten des kindlichen Vorstellungs- und Gefühlslebens bedingt." Doch ist der Unterschied zwischen Stadt und Land im allgemeinen nicht so groß, als man wohl annehmen möchte; denn wenn sich auch der Jugend unserer modernen Großstädte eine Fülle der mannigfaltigsten Lebensbethätigungen und Lebensäußerungen tagtäglich aufdrängt, so verführt doch gerade der rasche Wechsel und die Flut der Lebenserscheinungen zu rein äußerlicher, oberflächlicher Apperzeption, ja es liegt die Gefahr nahe, daß unter dieser Hochflut der Sinneseindrücke die Spannkraft erlahmt und die Energie zum sammelnden Verweilen und vertiefenden Eingehen in die Sache selbst verloren geht. Der enger begrenzte Horizont des

---

[1]) Bei dieser Verdeutlichung muß man aber stets darauf achten, daß man nicht „die Unterschiede zwischen dem Jetzt und Ehemals, dem Hier und Dort, wodurch Verwechslungen aller Art herbeigeführt werden und die scharfe Auffassung kultur-historischer Dinge leidet, allzusehr verwische." Willmann, Pädagogische Vorträge.

stillen Landlebens erzieht in der Regel zu einer viel sorgsamern Aneignung, die noch dadurch begünstigt wird, daß die Klarheit und Durchsichtigkeit aller Lebensverhältnisse dem Kinde gestatten, schon frühzeitig einen Einblick in das innere Leben eines socialen Organismus zu thun.

Es versteht sich von selbst, daß die Aufgabe, diese Vorstellungen aus dem heimatlichen Lebenskreise für die unterrichtliche Verwertung zu sammeln, teilweise auch zu berichtigen und zu vertiefen, unmöglich einem Anschauungskursus, der sich auf zwei oder drei Jahre beschränkt, zufallen kann. Es wäre schon allein aus dem Grunde unstatthaft, weil für die meisten dieser Anschauungen — man denke beispielsweise nur an die staatlichen, socialen und kirchlichen Einrichtungen — ein Verständnis in dieser Zeit nicht vorausgesetzt werden kann. Der Geschichtsunterricht hat vielmehr die Bearbeitung, Bereicherung und Vertiefung seines appercipierenden Grundkapitals, das in und an dem heimatlichen Leben gewonnen wird, als beständige Vorarbeit aufzunehmen, damit er sich bei seinen Darbietungen stets bewußt sei, ob seine Vorstellungen auf einem sichern Fundamente ruhen und an das wirklich Erlebte und Erfahrene sich anschließen. Dann wird der Unterricht „dem Schüler zur vollsten Kraftentbindung und -Entfaltung verhelfen, die durch den Unterricht ihm auferlegte Last in Kraft umsetzen und ihn auch mit seinem ganzen Volkstum stets in lebendiger und natürlicher Verbindung erhalten.“

II. Abteilung. Zur Geschichte des Schulwesens, Biographien, Korrespondenzen, Erfahrungen aus dem Schul- und Lehrerleben.

Das Göttinger Rektorenseminar in neuem Lichte.[1])

Als der Plan des Göttinger Professors D. Karl Knoke, ein Rektorenseminar zu begründen, bekannt wurde, nahm die gesammte pädagogische Presse alsbald Stellung zu der Angelegenheit. Und mit Recht; denn die geplante Gründung griff tief in die Angelegenheiten der Schule und des Lehrerstandes hinein. In zahlreichen Artikeln der gesamten unabhängigen pädagogischen Presse, sowie in der auf der hannoverschen Provinzialversammlung des Jahres 1895 angenommenen Resolution über das Rektorenseminar kam die Stellung der Volksschullehrerschaft zum Ausdruck; und diese Stellung war eine ablehnende. Nach der von Prof. Knoke veröffentlichten Kundgebung war eine solche ablehnende, wenn nicht feindliche, Haltung der Lehrerschaft natürlich und begreiflich. Nach dieser Kundgebung bestand das einzige Ziel des Seminars in einer „zweck-

[1]) Nachdem wir ungerechte und anmaßende Verunglimpfungen des Volksschullehrerstandes seitens eines Vertreters der „Akademiker“ zurückgewiesen haben, mag es am Platze sein, auch einmal umgekehrt eine akademische Einrichtung in anderem Licht zu betrachten, als sie bisher der Lehrerpresse erschien. Die Schriftleitung.

mäßigen Vorbereitung" von Theologen auf die Rektoratsprüfung. Es wurde Bezug genommen auf die von der Lehrerschaft mit allgemeinem Mißtrauen und Besorgnis aufgenommene ministerielle Verfügung vom 5. Mai 1893 betr. die Zulassung der Kandidaten der Theologie zur Rektoratsprüfung. „Im Hinblick auf die Überfülle von jungen Theologen," hieß es dann weiter, „welche nach dem Abschlusse ihrer Studien ohne rechte berufliche Beschäftigung Jahre hindurch auf Anstellung im Kirchendienste warten müssen, ist zu hoffen, daß recht viele unter ihnen von der Vergünstigung, die ihnen die angeführte Verfügung gewährt, Gebrauch machen und sich der Rektoratsprüfung unterziehen werden."

Diese und andere Sätze des Knoke'schen Aufrufs mußten betrachtet werden als eine Aufforderung der zahlreichen stellenlosen jungen Theologen, die durch den ministeriellen Erlaß geschaffene günstige Lage auszunutzen, indem sie durch Ableistung des Examens sich in den Stand setzten, im Volksschuldienste einen zeitweiligen Unterschlupf zu finden. Das zu begründende Seminar konnte in diesem Zusammenhange in der That nur aufgefaßt werden als ein Mittel, jenen Zweck schneller Versorgung auf möglichst mühelosem Wege zu erreichen. Und wenn in der gegen das Seminar gerichteten Zeitungspolemik im Eifer des Gefechtes Ausdrücke wie „Rektorenpresse", „Prüfungspräparationsanstalt", „Rektorendrill" u. s. w. gebraucht wurden, so erscheint das vom Standpunkt derjenigen, die ihr eigenes Interesse und das der Schule bedroht sahen, leicht erklärlich.

Inzwischen ist nun das Seminar eingerichtet und der erste Kursus im vergangenen Winter abgehalten worden. Prof. Knoke hat soeben eine Schrift[1]) herausgegeben, die nicht nur einen Bericht über den absolvierten Kursus, sondern auch eine „Vorgeschichte des Rektorenseminars" enthält, auf welch' letztere wir im Interesse der Wahrheit und um der unparteischen Gerechtigkeit willen eingehen müssen. Diese „Vorgeschichte" giebt nämlich ein ganz neues Bild der Angelegenheit, indem sie die Motive enthüllt, aus denen die Knoke'sche Schöpfung hervorgewachsen ist.

Zwar hatte Prof. Knoke schon 1894 in der „Neuen kirchlichen Zeitschrift" seine Ideen über die pädagogische Ausbildung der Geistlichen veröffentlicht; aber da diese Zeitschrift in Lehrerkreisen jedenfalls wenig gelesen wird, so ist der Artikel der Lehrerschaft im ganzen unbekannt geblieben. In diesem Artikel spricht Knoke unumwunden aus, daß die große Mehrzahl der Geistlichen nicht imstande sei, die Arbeit in der Schule zu beurteilen. „Daß der sechswöchige Seminarkursus nicht zur Übernahme der Schulinspektion befähigt, wird nicht bestritten werden können; daß die Prüfung in Schulkunde, welche im zweiten theologischen Examen erfolgt, bei solchen, die pädagogisch rudes (roh, unwissend) sind, keine Garantie genügender Vorbildung für das Amt eines Schulinspektors bietet, wird kein Verständiger leugnen wollen; daß es aber eine unerhörte Anomalie ist, wenn Leute, die im zweiten theologischen Examen in der Pädagogik und Schulkunde die Zensur „ungenügend" erhalten, welche niemals in einer Schule als Lehrer gestanden, ja, welche vielleicht niemals eine Volksschule außer der Übungsschule am Seminare mit Augen gesehen haben, mit der Lokal-

[1]) Das Göttinger Rektorenseminar im Winter 1895/96, von D. Karl Knoke, ordentlicher Professor der Theologie an der Universität Göttingen. Berlin 1896, Verlag von Reuther & Reichard. Preis 1,20 M.

schulinspektion beauftragt werden, bloß darum, weil sie Pfarrer sind, braucht doch nicht erst bewiesen zu werden." Auch in seiner Rede auf der Göttinger Provinzialversammlung hat Prof. Knoke auf dieselbe „himmelschreiende Anomalie" hingewiesen: „Es wird von der Unterrichtsverwaltung für durchaus unzulässig erklärt, den Theologen ohne voraufgegangene pädagogische Prüfung „irgendwelche Lehrthätigkeit an Volks- und Bürgerschulen zu gestatten", und sie werden für tüchtig erachtet, ohne eine solche Prüfung abgelegt, oder in einer öffentlichen Schule gearbeitet zu haben, die Schulaufsicht zu übernehmen." — „Eine Änderung dieser Verhältnisse herbeizuführen," so erklärte Knoke weiter, „liegt nicht in unserer Macht; sie kann nur durch die Gesetzgebung ermöglicht werden. Tritt sie ein, wird die Schulaufsicht nicht mehr dem Pfarrer um seines geistlichen Amtes willen übertragen, werden zur Ausübung derselben vielmehr nur noch bereits in der Praxis bewährte Pädagogen berufen, so bin ich der Letzte, der dies nicht mit Freuden begrüßen würde." So lange aber jene Anomalie besteht, sei es eine Gewissenssache für ihn, dahin zu wirken, „daß die jungen Theologen durch eine Lehrthätigkeit in öffentlichen Schulen sich für das Schulaufsichtsamt, dem sie sich in den weitaus meisten Fällen nicht entziehen können, vorbereiten." Da aber in Preußen der Weg in die Volksschule nur durch die Ableistung einer pädagogischen Prüfung sich öffnet, so empfiehlt Knoke in jenem Aufsatz in der „Neuen kirchlichen Zeitschrift" den jungen Theologen auf das entschiedenste, nach dem ersten theologischen Examen sich der Prüfung für Volksschullehrer zu unterziehen, und empfiehlt ihnen ferner, nach absolviertem zweiten theologischen Examen die Rektoratsprüfung abzulegen. Dabei hebt er nachdrücklich hervor, „wichtiger als das Bestehen der beiden pädagogischen Examina sei, daß der Kandidat wirklich in den Schuldienst trete und sich in ihm bewähre;" er beruft sich dabei auf Luthers Wort: „Ich wollte, daß keiner zu einem Prediger gewählt würde, er wäre denn zuvor Schulmeister gewesen."

Mit allen diesen Gedanken kann sich die Lehrerschaft, meine ich, einverstanden erklären, indem sie sich auf den Boden des jetzt Bestehenden stellt. Wie die Dinge einmal liegen, müssen wir noch auf lange hinaus mit dem geistlichen Lokal- und Kreisschulinspektor rechnen. Und da können wir es nur gut heißen und als einen Fortschritt begrüßen, wenn die künftigen Schulinspektoren ihre pädagogische Ausbildung ebenso als eine Gewissenssache ansehen lernen, wie ihre theologische Fachbildung ihnen Gewissenssache sein muß. Und wenn sie nach Ableistung ihrer pädagogischen Examina „ungefähr zehn Jahre", wie Luther will, „Schule gehalten haben", so können wir sie als Fachmänner immerhin gelten lassen.

Daß Prof. Knoke in der That eine bessere Vorbereitung der Theologen auf das Schulaufsichtsamt bezweckt, daß er nicht etwa den zahlreichen stellenlosen Kandidaten der Theologie die Erlangung eines Lehramtes an der Volksschule erleichtern und somit den Volksschullehrern, bezw. den seminarisch gebildeten Mittelschullehrern und Rektoren eine unliebsame Konkurrenz schaffen will, dafür ist Zeugnis seine ganze pädagogische Vergangenheit und seine innere Stellung zum Lehrerstande. Knoke hat 14 Jahre lang eine praktische Lehrthätigkeit an der Volksschule und am Seminar ausgeübt, und er hat, wie er bekennt, mit ganzer Seele in seinem pädagogischen Berufe, in den er sich nicht hineingedrängt hatte, sondern der ihm vom Konsistorium in Hannover überwiesen worden war, gestanden. Als Seminardirektor in Wunstorf wurde er dann aufgefordert, eine

theologische Professur an der Universität Göttingen zu übernehmen. „Bei meinem Abschiede von Wunstorf gab ich," berichtet er, „das Versprechen, nie aufhören zu wollen, für die Schule zu wirken. Ich machte kein Hehl daraus, daß ich mein neues Amt nicht übernehmen würde, wenn ich in ihm nicht auch der Schule dienen könnte." Diesem Versprechen gemäß ist er von Anfang an bestrebt gewesen, den Studierenden — durch Vorträge über Pädagogik und deren Geschichte, sowie bei den Übungen des katechetischen Seminars — Anregung zur Beschäftigung mit der pädagogischen Theorie und Praxis zu geben; auch Lehrübungen in der Volksschule hat er durch Studierende abhalten lassen. Daß sein Herz an diesen Dingen hängt, beweist ferner seine Zugehörigkeit zum Göttinger Lehrerverein.

Diese seine Vergangenheit, sowie seine anerkannt tüchtige Lehrerpersönlichkeit geben die Gewähr, daß Prof. Knoke nichts beabsichtigen konnte, was der Volksschule zum Schaden gereichen würde. Seine Wünsche und Absichten aber gehen noch weiter, als auf die Errichtung eines Rektorenseminars. Auf S. 23 der genannten Broschüre heißt es folgendermaßen: „Vor meiner Seele stand ein fest umrissenes Bild dessen, was mir als letztes Ziel meiner Bestrebung vorschwebte: ein organisch mit der Universität verbundenes akademisches Institut für theoretisches Studium der Pädagogik als Wissenschaft und zur unmittelbaren Einführung und Vervollkommnung in die pädagogische Praxis der Volksschule. Der Unterrichtsbetrieb ist derjenige des Universitätsunterrichtes. Er setzt sich zusammen 1. aus theoretischen Vorlesungen über Geschichte und Litteratur der Pädagogik, über die systematische Pädagogik und deren Hilfswissenschaften: Anthropologie, Psychologie, Ethik und Sociologie, sowie über die Methodik der einzelnen Unterrichtsfächer; 2. aus seminarischen Übungen, welche ebenso zur Klärung und Befestigung der in den Vorlesungen erworbenen Kenntnisse, wie zu selbständigen Forschungen zum Zwecke der Weiterbildung der pädagogischen Wissenschaften Anregung und Anleitung geben; 3. aus praktischen Übungen im Unterrichten und Erziehen, wozu die mit dem Institute verbundene Übungsschule die Gelegenheit bietet. Mitglieder des Instituts sind Lehrer, welche bereits eine Reihe von Jahren im Schuldienst gestanden und durch Ablegung der Mittelschullehrerprüfung den Beweis geliefert haben, daß sie zu selbständiger wissenschaftlicher Fortbildung befähigt sind,[1]) ferner Theologen, welche als Privatlehrer bereits mit Erfolg unterrichtet und das Examen pro ministerio bestanden haben, und Philologen, Mathematiker u. s. w., welche nach bestandener Staatsprüfung den Wunsch hegen, Verwendung im niederen Schuldienste zu finden. Der Kursus ist zweijährig; in der ersten Hälfte wird mehr die theoretische, in der zweiten mehr die praktische Seite der Aufgabe betont. Da es sich um ein Universitätsinstitut handelt, haben die Teilnehmer am Kursus das akademische Bürgerrecht zu erwerben, die Lehrer, sofern sie nicht das Reifezeugnis erworben haben, welches zur Immatrikulation in jeder Fakultät berechtigt, durch provisorische Aufnahme in der philosophischen Fakultät, die Theologen durch Inskription bei der ersten, die

[1]) Warum nur solche? Giebt es doch Hunderte von Volksschullehrern, die durch Vorträge, schriftstellerische Leistungen u. s. w. den Beweis erbracht haben, daß sie einer selbständigen wissenschaftlichen Arbeit fähig sind, die aber das Mittelschulexamen nicht gemacht haben, weil sie in ihrem Berufe Befriedigung finden.

Lehramtskandidaten bei der vierten Fakultät. Als Lehrer fungieren die Vertreter der betreffenden Disciplinen an der Universität, deren Vorlesungen zugleich Vorlesungen für die Kursisten sind. Soweit es sich um die technische Seite des Unterrichts handelt, werden geeignete Hilfskräfte in der Stellung von Institutsassistenten herangezogen. Durch Prüfungen am Schluß jedes Jahres wird der Bildungsstand der Kursisten festgestellt. Ob sie sich der Rektoratsprüfung unterziehen, bleibt ihrem eigenen Ermessen anheimgestellt. Das Institut hat nur die Aufgabe, diejenige allgemeine wissenschaftliche Bildung zu vermitteln, welche als Voraussetzung für das Bestehn jener Prüfung gelten muß; alles, was zur Vorbereitung im engern Sinne gehört, bleibt den Kursisten selbst überlassen, was ja in gleichem Maße von allem akademischen Unterrichte im Verhältnis zu den Staatsprüfungen gilt."

Es handelt sich also um ein pädagogisches Institut, wie es ähnlich an den Universitäten zu Leipzig und Jena seit Jahren besteht. An diesen beiden Universitäten können bekanntlich Volksschullehrer wissenschaftlich-pädagogischen Studien obliegen. An einer preußischen Universität giebt es ein solches Institut gegenwärtig noch nicht, und die Antwort, welche Prof. Knoke nach Darlegung seines Planes vom Kultusminister erhielt, besagt ausdrücklich: „Die Vorbereitung für den Seminar- und Volksschuldienst liegt außerhalb der Aufgaben der Universität, und ich trage Bedenken, eine Erweiterung der letzteren in der angedeuteten Richtung zur Zeit für statthaft zu erachten oder Mittel für diesen Zweck zur Verfügung zu stellen." Zwar kann das „zur Zeit" eine erfreuliche Perspektive eröffnen auf eine Zeit, wo mit der Universität ein wissenschaftliches Seminar für Volksschulkunde organisch verbunden werden wird; für die Gegenwart aber war Prof. Knoke auf den privaten Weg verwiesen. Sollte das projektierte Institut einer gesunden Entwicklung entgegengeführt werden, so mußte es von kleinen Anfängen aus seinen Ausgang nehmen; es mußte darauf Bedacht genommen werden, daß seine Mitglieder auf einem möglichst homogenen Bildungsstandpunkte standen, damit von vornherein Ausgangspunkt, Ziel und Methode der Belehrung, Forschung und Übung feststand. Daß Knoke in Erwägung dieser Gesichtspunkte zunächst nur Theologen zum Eintritt in das Seminar aufforderte, lag ihm als Professor der Theologie, der den Bildungsstandpunkt u. s. w. seiner Schüler genau kennt, am nächsten, ganz abgesehen davon, daß ihm eine Vorbereitung der Theologen auf das künftige Schulaufsichtsamt besonders geboten schien.

Als Keim zu einem pädagogischen Institut nach dem Muster der an den Universitäten zu Leipzig und Jena bereits bestehenden können wir Volksschulmänner uns das Göttinger Rektorenseminar wohl gefallen lassen, und es ist unserer fortdauernden Aufmerksamkeit wert. Denn wir haben ein großes Interesse daran, daß es über kurz oder lang auch in Preußen dem tüchtigen Volksschullehrer ermöglicht werde, an Universitäten sein Studium fortzusetzen und zu vertiefen, sei es, um auf Grund der dort absolvierten Studien höhere Prüfungen abzulegen, sei es allein um des Studiums willen; und es kann der Volksschule nur zum Vorteil in jeder Beziehung dienen, wenn tüchtige akademisch gebildete Lehrkräfte, welcher Fakultät sie immer angehören mögen, in den Dienst der Volksschule treten. Wir dürfen nimmer vergessen, daß eine Reihe der bedeutendsten Volksschulpädagogen, deren Ideen die pädagogische Wissenschaft mächtig gefördert haben und ihr zum Teil noch heute zur Richtschnur dienen, — ich nenne nur

Pestalozzi, Herbart, Ziller, Diesterweg und Dittes — ihre Bildung auf Universitäten empfangen haben.

Aus dem Bericht über den Studienbetrieb an dem Knoke'schen Rektorenseminar während des ersten Kursus sei nur folgendes hervorgehoben. Der Kursus währte vom 28. Oktober 1895 bis 3. März 1896, also, die Weihnachtsferien abgerechnet, kaum vier Monate. Es nahmen neun Kandidaten der Theologie, welche die beiden theologischen Prüfungen absolviert hatten und an Privat- und öffentlichen Schulen bereits thätig gewesen waren, daran teil; einer von ihnen erreichte das Ziel nicht. Als Lehrer waren folgende Herren thätig: Prof. Knoke (Geschichte der Pädagogik und Methodik des Unterrichts im Deutschen), Prof. Baumann (Psychologie), Superintendent Kayser (Methodik des Religionsunterrichtes, der Realien und technischen Fächer, sowie Schulgesetzkunde), Gymnasialoberlehrer Dr. Goetting (Methodik der mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer), Schuldirektor Dr. Morgenstern (Schulkunde im engeren Sinne). Auch die Lehrmittelfrage fand angemessene Berücksichtigung. Der Unterricht bestand aus den an Universitäten üblichen Vorlesungen, denen zum Teil Stücke aus bereits früher erschienenen Werken (z. B. „Grundrisse der Pädagogik" von Knoke) der betr. Dozenten zu Grunde gelegt waren. An diese Vorlesungen schlossen sich Ausarbeitungen und mündliche Vorträge der Kursisten. Wir glauben dem Leiter der Anstalt gern, daß bei dem vorzüglichen Schülermaterial, das ihm zur Verfügung stand — einer der Kandidaten z. B. hatte nicht nur Theologie, sondern auch Naturwissenschaften studiert und in der philosophischen Fakultät promoviert, war bereits Pfarrer gewesen und hatte auf einer Reise das Volksschulwesen in Griechenland studiert; ein zweiter war Dr. phil. und hatte acht Jahre lang als Lehrer in verschiedenen Stellungen im In- und Auslande, zuletzt an einer der größten Schulen Schottlands gewirkt und hatte sich auf wiederholten Reisen eine genauere Kenntnis des französischen Bildungswesens erworben —, daß also bei solchem Schülermaterial viel und tüchtig gearbeitet wurde. Bei der Kürze der zur Verfügung stehenden Zeit aber ist es gar nicht anders möglich, als daß viele Materien ganz summarisch behandelt wurden, und der Unterricht sich vielfach auf Vortrag und Demonstration des Lehrers beschränkte. Besonders der praktische Teil scheint sehr kurz weggekommen zu sein. Was will es z. B. besagen, daß während des ganzen Kursus sechs Lektionen über Stücke der biblischen Geschichte und des Katechismus gehalten wurden! Gerade in der Beurteilung der Schwierigkeiten der praktischen Schularbeit fehlen so häufig die geistlichen Schulinspektoren, die, sofern sie überhaupt ein tieferes Verständnis für Volksschulpädagogik besitzen, fast durchweg mehr Theoretiker als Praktiker sind. Darum müßte auf die praktische Seite der Studien viel größeres Gewicht gelegt werden.

Über den dritten Teil der Knoke'schen Schrift: „Die Aufnahme und Beurteilung, welche das Seminar gefunden hat," können wir kürzer hinweggehen. Nach den zahlreichen Angriffen und sogar Schmähungen, welche gegen ihn und das zu gründende Institut gerichtet worden sind — hat doch die „Schulpflege", das „Hauptorgan des Preußischen Rektorenvereins", sich nicht entblödet, ihm unehrenhafte Motive unterzuschieben! —, kann man es ihm nicht verdenken, wenn er nun auch seinerseits das Schwert zieht und wohlgezielte Hiebe austeilt. Einen Vorwurf aber können wir Prof. Knoke nicht ersparen. Es mußte ihm daran gelegen sein — und es war ihm in der That daran gelegen —, daß

die Lehrerschaft seinem Plane wohlwollend, zustimmend gegenüberstand. Dann aber war es eine große Unvorsichtigkeit von seiner Seite, sein Projekt in einer Form darzulegen, die, wie eingangs dieses Artikels gezeigt wurde, unbedingt den Widerspruch der Lehrerschaft herausfordern mußte. Wir betonen nochmals: jener Artikel in der „Neuen kirchlichen Zeitschrift," der ein ganz anderes Gesicht trägt, hat in Lehrerkreisen, wo jene Zeitschrift unbekannt ist, wenig Beachtung gefunden. Was aber das eigentliche Ziel der Bestrebungen Knokes ist, — ein Ziel, das der Lehrerschaft durchaus sympathisch sein muß —, das hat er in der vorliegenden Schrift zum ersten Male klar ausgesprochen. Sein Fehler besteht also darin, daß er seinen Plan nur halb enthüllt hat; so gab es Mißverständnisse aller Art in Hülle und Fülle. Auch später hätte es wohl in Knokes Macht gestanden, solche Mißverständnisse aufzuklären; in Göttingen auf der hannoverschen Provinzialversammlung hat er sich allerdings gerechtfertigt; aber es war doch nur ein Bruchteil der preußischen Volksschullehrer, vor dem er dort sprach. Es konnte aber bei einer Angelegenheit, die so nahe die intimsten Interessen der Volksschule berührte, die gesamte preußische Lehrerschaft erwarten, daß Prof. Knoke seine Absichten unumwunden aussprechen und, wo er sich mißverstanden glaubte, berichtigend und aufklärend seine Stimme in der pädagogischen Presse erheben würde. Hätte er das gethan, anstatt sich in vornehmes Schweigen zu hüllen, so würde er die Erfahrung gemacht haben, daß der Volksschullehrerstand sehr wohl fähig ist, eine Angelegenheit, welche das Wohl der Schule im Auge hat, sachlich und gerecht zu beurteilen. O. B.

Aus dem Lehrerleben.

(Schluß.)

3. „Danach war Samegar, der Sohn Anaths, derselbe schlug sechshundert Philister mit einem Ochsenstecken und erlöste Israel" (Richter 4, 31).

Von dem Ruhme anderer Helden sind große vielgelesene und vielgepriesene Bücher voll; von dir lese ich nur drei Zeilen in meiner Bibel. Freilich die Menschenkinder reden und rühmen anders, als Gottes Wort es thut. Wie habe ich mich gefreut, als ich zum ersten Male deutlich gehört und gemerkt, was dir, du treuer Held, das Herz bewegt und deinen Arm so gewaltig und unwiderstehlich gemacht hat. Da habe ich einen ganzen Tag mit großer Lust nach dir hingeschaut und deiner Rede gelauscht.

„Wer hat es dich also geheißen und wie ging es zu, daß du die Feinde deines Gottes und seines Volkes niedergeschlagen und mit einer verachteten Waffe so gar zerschmettert hast?" so habe ich dich gefragt. Und du hast es mir alles gesagt: „Auf dem Felde war ich" — so lautete deine Rede — „und pflügte meinen Acker und begann zu säen. Aber ich streute die Saat nicht fröhlich, denn ich dachte an das Elend meines Volks; Heiden haben unsere Saaten zertreten, unsere Weinberge zerstört, unsere Herden weggetrieben, unsere Söhne und Töchter zu harter Arbeit genommen und haben zu unserm Seufzen und Weinen gelacht; sie haben noch dazu unsers Gottes gespottet: „Wo ist denn nun euer Gott? Verlassen hat er euch, ein ohnmächtiger Gott! So kommet denn herüber

und betet an vor unsern Göttern; denn Macht ist bei ihnen, Kraft zu zeugen und zu zerstören auf den Bergen und in den Thälern, in der Luft und in den Fluten des Wassers!"

O wehe über mein Volk, das der Herr, Herr aus Ägypten errettet und sich zum Eigentum erworben hat! Hunderte und Tausende sind hingegangen zu den toten Götzen, haben geopfert vor den hölzernen und steinernen Bildern und Schande getrieben und gespottet deiner, du Erlösergott! Ein undankbares Volk hat dich verlassen!

Und heute ist Dagons Fest. Nun werden die Heiden kommen zu diesem Berge, der vor mir liegt, und zu dem Tempel und goldenen Bilde da oben. Höre ich nicht schon das Jauchzen und Rufen der Menge?

Sie kommen, sie kommen in langem Zuge, die Männer und Weiber, Jünglinge und Jungfrauen. Es klingen die Trompeten, die Pauken und Zimbeln. Immer näher kommen sie schon, und die Fürsten sind an ihrer Spitze mit ihren Läufern, und o wehe, Söhne und Töchter aus meinem Volk darunter, Kinder meines Volks unter den Dirnen der Philister! Schon erkenne ich die einzelnen. O diese Augen, die da funkeln von fleischlicher Lust, von unkeuscher, hurerischer Gier!

Herr mein Gott, du hast vormals besuchet dein Volk und es im Wetter und Feuer herausgerissen aus dem Gefängnis, aus dem Lande der Trübsal, die Wasser vor ihm zerteilt und die Felsen zerspalten. Du hast es erlöset, daß es dir ein gutes Rüstzeug werden sollte, ein heiliges Volk, deine Kriege zu führen und aufzunehmen dein Licht, das auch leuchten soll in alle Lande der Heiden. Und nun siehe, das Verderben will uns verzehren; die Heiden lehnen sich auf gegen den Heiligen in Israel! Soll denn die Erde nicht voll werden deiner Ehre und sollen nicht heilig werden alle Völker und fröhlich unter dem Schatten deiner Flügel? Wo sind deine Heere, Herr Zebaoth? Siehe, die Feinde deines Volkes, sie sind nahe! Nun sehen sie mich und winken, es winken die lüsternen Dirnen, und die Fürsten strecken die Speere gegen mich und heißen mich folgen!

Aber da ist es über mich gekommen, es hat mich erregt, bewegt, durchdrungen, durchschüttert der Geist des heiligen Zornes; es ging durch alle meine Glieder wie Feuer, wie das verzehrende Feuer des Gottes vom Sinai. Aber ich habe nicht Schwert noch Spieß, nicht Bogen und Pfeil. Was sollten mir auch solche Waffen nützen! Mein Arm ist nicht geübt, das Schwert zu führen und den Bogen zu spannen. Habe ich aber da nicht geschaut den Fürsten der Heere Gottes, wie ihn Josua gesehen in herrlicher Rüstung? Groß und licht war er, seine Füße von Glut, sein Schwert zuckte wie der Blitz, sein Auge war wie die leuchtende Sonne und um ihn her viel feurige Rosse, Wagen und Streiter! Von diesen kam ein anderes Singen und Tönen; das war wie der Schall mächtiger Posaunen, wie heller Schlachtgesang und wie Siegesgeschrei, und es ging mir durch Mark und Bein. Da hat der Fürst der Heere Gottes die Spitze seines Schwertes gegen die Heiden gestreckt, gegen ihre Fürsten und Krieger. Da ward ich gewahr, daß seiner Feinde vor ihm noch mehr waren, größere, stärkere, schrecklicher gerüstete, die ich vorher nicht gesehen. Und wieder faßte mich der Geist des Herrn-Herrn, noch gewaltiger faßte mich dieser Geist der Kraft und der Stärke. Ja, der große Gott Israels hat mich angerührt; ich fühle es, daß ich größer werde, daß in jedem Gliede eine Kraft, der niemand widerstehen kann. Ja, ich merke es, Gottes Geist ist in mir, in mir der un-

bezwingliche Herr Zebaoth, der Retter und Rächer seines Volks. Da habe ich den Stab genommen, den Stab von meinem Pfluge, den verachteten Stecken. Aber er ist in meiner Hand geworden wie das Hagelwetter von Gibeon, wie der Feuerstrahl Jehovahs. Wie sind nun die Männer, die geübten Streiter aus Gath und Ekron, so feig vor mir geworden und zitternd vor Furcht. Ich glaube, sie haben gesehen, daß aus meinen Augen verzehrendes Feuer Gottes kam, daß in meinem Stabe die Kraft war, Meere zu teilen und Felsen zu spalten. Siehe da, sie sind erschlagen die Lästerer unseres Gottes, die Feinde meines Volkes; mit der verachteten Waffe habe ich starkes Kriegsvolk zerschmettert, niedergeschlagen die Fürsten, und ihre Rosse und Reiter in die Flucht gejagt, und umgestürzt und zerstücket das goldne Bild des Götzen auf dem Berge.

Danach sind die Männer und Weiber meines Volks gekommen und haben mit mir gerühmt und gesungen: Er, der Herr vom Himmel, füllet das Schwache mit unwiderstehlicher Kraft; was traurig ist, macht er wieder fröhlich und was thöricht ist, weise. Alle seine Feinde wird er zu Boden stürzen, und wird nicht Schwert und Schild brauchen, nicht Pfeile und Bogen und scharfe Lanzen, sondern mit verachteten Waffen wird er sie schlagen; ein Hauch, ein Wort aus seinem Munde wird kommen und sie verzehren vor ihm, und dann ist die ganze Welt seiner Ehre voll und Friede auf Erden. Dann werden seine Heiligen frohlocken, seine Erlösten ihm zujauchzen: „In dir, Herr, sind wir groß und stark und selig, denn dein Licht, deine Kraft und Freude wirket in uns. Dir sei Ehre und Macht und Ruhm in Ewigkeit!"

Ja freilich, du wackerer Held Samegar; von ganzem Herzen stimme ich ein in solches Lob. Denn habe ich nicht selber auch etwas gespürt von der durchdringenden Feuerkraft unseres Gottes, der noch immer derselbe ist, ein starker, lebendiger Gott? Wohl habe ich sie gespürt, als ich mit meinen Brüdern in den „heiligen Krieg" gezogen war und wir die Welschen schlugen auf den Hügeln bei Wartenburg und Leipzig und vor Paris! Wie erfaßte uns da die wunderbare Gewalt, wenn die Schlachttrompeten schmetterten und der Schlachtgesang erbrauste, wie leuchtete sie aus allen Augen! Die Arme wurden wie lauter Stahl, die Leiber richteten sich auf und wurden größer und keine Schwere blieb in ihnen.

Ei ja, wie werden wir noch viel stärker, sieggewisser und fröhlicher schreiten im Zuge, wenn wir dem herrlichen Fürsten der Heerscharen Gottes folgen werden, um den letzten großen Feind und dessen Heer gänzlich niederzuwerfen. Ei, wie wird dann unser Schlacht- und Siegesgesang brausen; und wer sonst klein und verachtet gewesen, wird schlagen sechshundert und mehr, und alsdann werden sie alle, die durch Gottes Kraft überwunden haben, das Lied der hohen Helden singen: „Nun ist wieder alles unsers Gottes und seines Christus geworden. Groß und wundersam sind deine Werke, du allmächtiger Herr, gerecht und wahrhaftig sind deine Wege, du König der Heiligen! Wer ist dir gleich, der so mächtig, heilig, löblich und wunderthätig ist?" (2. Mos. 15, 11 u. Offb. 15, 3.)

K. L.

Kleine Korrespondenzen.

1. Die Aufgabe der Volksschule und der Lehrplan im allgemeinen.

Über dies bedeutsame Thema sprach Rektor C. Foltz in der Januarsitzung der „Konferenz evang. Lehrer von Barmen und Umgegend." Die Ausführungen des Redners seien hier in ihren Hauptzügen mitgeteilt, da sie zur Selbstprüfung wohl geeignet sind. „Unsere Volksschule ist in erster Linie Erziehungsanstalt. Wir wollen vor allem auf das Gemüt und den Willen der Kinder einen Einfluß gewinnen. Dieser Aufgabe dient zunächst die Zucht. Die Schule erzieht zu den mittelbaren Tugenden, wie Fleiß, Pünktlichkeit, Reinlichkeit; sie sucht aber auch die Gewissen zu wecken und zu schärfen für die höheren Pflichten, die im Anschauungskreise der Kinder liegen, oder später an sie herantreten werden. Dieser Aufgabe dient auch der Unterricht. Er vermittelt als besonders bedeutsam den Umgang mit hervorragenden Persönlichkeiten und ihrem Handeln. Dadurch empfangen die Kinder nicht bloß mannigfache Anregung und geistige Förderung, sondern ihre sittliche Einsicht wächst, sie werden innerlich beeinflußt, umgewandelt, ganz allmählich und ohne Zwang. Darauf beruht z. B. die Macht der Familie, an den Eltern ranken sich die Kinder empor; darauf beruht die Macht der Biographieen, die uns Dörpfeld so oft empfohlen hat. Solche Persönlichkeiten bieten uns biblische und vaterländische Geschichte und Litteratur dar. Diese Fächer bilden den Gesinnungsunterricht. Sollen die Personen der heiligen Geschichte, insbesondere die Person des Heilandes, die Gestalten der vaterländischen Geschichte und Litteratur aber wirklich solchen bildenden Einfluß ausüben, so ist ein vertrauter Umgang mit ihnen nötig. Sie müssen lebendig und ausführlich vorgeführt werden, denn nur dann können lebendige Vorstellungen im Kinde erzeugt werden. Das ist die erste Aufgabe bei Aufstellung eines Lehrplans, zu überlegen und festzustellen, welche Stoffe sich wirklich fruchtbar machen lassen für die Gesinnungsbildung. Jedem Stoffe soll die Zeit gewidmet werden, die ihm seiner Bedeutung entsprechend zukommt. Je größer sein Wert ist, desto mehr Zeit werde darauf verwandt. Das Neue Testament soll also ausführlicher und eindringender behandelt werden als das Alte, hervorragende Perioden unserer vaterländischen Geschichte dürfen nicht hinter unwichtigeren Personen und Zeiten zurückstehen, Uhland'sche Gedichte verdienen mehr Berücksichtigung in der Volksschule als Dichtungen von Schiller und Goethe. Dem Gesinnungsunterricht muß im Lehrplan der Schule der breiteste Raum zugebilligt werden. Die anderen Gegenstände können indirekt auch einen guten Einfluß auf die Willensbildung üben, indem sie ein lebhaftes, unmittelbares Interesse wecken, das als selbstlose uninteressierte Hingabe an die Lösung eines Problems eine gute Vorbereitung für das sittliche Gebiet abgeben kann. In dem Maße, in dem ein Unterrichtsgegenstand dieses Interesse weckt, verdient er berücksichtigt zu werden. — Die Volksschule hat aber auch eine praktische Aufgabe. Die meisten Kinder unseres Volkes empfangen lediglich in ihr ihre Bildung für das spätere Leben. Gewisse Forderungen werden von allen Berufszweigen übereinstimmend an die Neulinge gestellt. Sie sollen gut lesen, richtig sprechen, ihre Gedanken deutlich und geordnet mündlich oder schriftlich mitteilen, gewisse Aufgaben leicht und schnell lösen können. Wird unsere Schule diesen Forderungen stets gerecht? Die häufigen Klagen gerade in diesen Dingen sollen wir nicht ohne weiteres von der Hand weisen, sondern uns und unsere Arbeit prüfen. Das praktische Leben mit seinen Forderungen muß berücksichtigt werden.

mag darüber auch manches dem System zuliebe mitgeschleppte Stück fallen (vergl. Grammatik und Rechnen!). Wir sind hier in einer Industriestadt mit einem außerordentlich reichen Betriebsleben. Darin sollen unsere Schüler einst mithelfen; darum soll der Unterricht die Verhältnisse der engeren Heimat berücksichtigen, in der Naturlehre also naheliegende Dinge (Wasserleitung, Gasbereitung u. a.) mehr berühren als fernerliegende Dinge, in der Geographie die wirtschaftlichen Beziehungen unserer Heimat zu dem Auslande nicht außer acht lassen. Und noch mehr. Wir müssen unsere Kinder an ein aufmerksames Beobachten der Außenwelt gewöhnen, ihr Denken schulen, ihre Urteilskraft üben, damit sie eine Aufgabe möglichst selbständig lösen können.

Heutzutage fordert man von manchen Seiten aber noch mehr von der Volksschule. Der eine will ihr unbedingt Handfertigkeitsunterricht, ein anderer ausführliche Gesetzeskunde, ein dritter Haushaltungs- und Kochunterricht u. a. m. eingefügt wissen, weil diese Dinge im Leben notwendig seien. Diese Bestrebungen sind an sich gewiß nicht zu verwerfen; aber unser Lehrplan ist schon so vielseitig, daß rechte Erwärmung der Kinder für die vielartigen Stoffe schon recht schwer ist, und darum müssen wir ein Mehr ablehnen.

Während wir eine erziehliche und eine praktische Aufgabe der Schule zuweisen, wollen andere ihr als oberstes Ziel die Vermittelung einer allgemeinen möglichst ausgedehnten Bildung stellen. Man weist auf die großartigen Resultate der modernen Wissenschaft und ihre Popularisierung hin und hält es für an der Zeit, daß auch den Volksschülern ein möglichst großes Quantum davon beigebracht werde. Solche Leute vergessen ganz, daß ein rechtes Wissen nicht durch bloße Mitteilung aufgenommen wird, sondern gründlich verarbeitet sein will, dies aber bei einem zu großen Maße zur Unmöglichkeit wird. Und vor allem besteht wahre Bildung doch nicht in einer großen Wissensmenge, sondern in einem innerlich lebendigen, zur steten Weiterarbeit reizenden Wissenskapital, das nicht satt und selbstzufrieden macht, sondern empfänglich bleibt für alle idealen Dinge. Gewiß gehört zur Bildung auch ein Wissen, aber ein durchgearbeitetes mit Interesse erworbenes Wissen. Solches Wissen wollen wir unsern Kindern mitgeben und dabei gern die Ergebnisse der Wissenschaft benutzen, soviel wir es können. Nimmermehr aber können wir die Gediegenheit und Gründlichkeit für die Vielerleiheit opfern, das verbietet uns unser pädagogisches Gewissen. Setzen wir allen Fleiß daran, daß wir selber in allem Guten wachsen, und erziehen wir unsere Schüler mit Berücksichtigung der berechtigten Forderungen des praktischen Lebens nach bestem Wissen und Können, so werden wir gewiß sein dürfen, daß unsere Arbeit nicht vergeblich ist und unsere Schüler es uns danken werden in ihrem späteren Leben. C. Sch.

2. Vier Mahnworte aus einer Konferenzbesprechung.

1. Auch der beste Lehrplan giebt noch keine Gewähr für erfolgreiche Schularbeit. Dazu gehört mehr. Die Persönlichkeit des Lehrers muß hinter dem guten Plane stehen. Wir Lehrer müssen Persönlichkeiten sein, die recht ausgerüstet sind nach der intellektuellen und nach der religiös-sittlichen Seite hin. Es muß Einheitlichkeit in unserem Wesen sein, die Religionsstunde darf den Lehrer nicht anders zeigen als die übrigen Stunden. Keinen Tag, keine Stunde ohne ernste Selbstzucht!

2. Was unsere Kinder im praktischen Leben nötig haben, sind oft gar nicht so umfassende Kenntnisse. Das aber verlangt jeder Fabrikant, jeder Kaufmann, ja jeder Handwerker von seinem Lehrlinge, daß er die aufgetragene Arbeit möglichst gut mache, daß er pünktlich und treu in der Erfüllung seiner Pflichten sei. An ein solches gründliches und gesammeltes Wesen müssen wir unsere Schüler zu gewöhnen suchen. Darum fort mit der unheimlichen Stoffmenge, die uns zu einem fruchtlosen Hasten und Jagen verleitet!

3. Um die Kinder an ein gesammeltes und gründliches Arbeiten zu gewöhnen, ist regelmäßige und sorgfältige Kontrolle nötig. Der Schüler merkt es bald, ob es ein Lehrer damit genau nimmt oder nicht. Wird ihm die Arbeit in der Schule nicht nachgesehen, so gewöhnt er sich schnell an ein oberflächliches und unordentliches Arbeiten, und dadurch wird ein nachteiliger Einfluß auf sein ganzes Willensleben ausgeübt. Eine stete und aufmerksame Kontrolle seitens des Lehrers ist eine stille aber nachhaltige Beeinflussung des Willens; der Schüler lernt sich zusammennehmen, seine Kräfte anspannen und kommt damit allmählich zum Bewußtsein, daß er doch etwas erreicht, und mit dieser Erkenntnis wächst die Freude an der Arbeit.

4. Wir können unsere hohe Aufgabe als Lehrer und Erzieher nicht erfüllen, wenn uns das Haus nicht unterstützt. Die Beziehungen zum Hause müssen mehr gepflegt, ja vielfach ganz neu geknüpft werden. In diesem Stücke ist viel gesündigt worden. Wie viele Lehrer in den großen Städten (und auch auf dem Lande! D. E.) besuchen ihre Schüler im Hause? Würden wir es fleißiger thun, so würden wir den guten Einfluß in unserer Arbeit bald verspüren. Wie sollen die Eltern Vertrauen zu einem Lehrer gewinnen, den sie nicht einmal kennen! Im persönlichen Verkehr lernt man sich nicht nur äußerlich kennen, sondern auch verstehen; die Eltern werden uns und unsere Aufgaben besser würdigen lernen, und wir werden vielfach die Kinder viel gerechter beurteilen, wenn wir die Verhältnisse genauer sehen, in denen sie aufwachsen. Darum vergiß die Hausbesuche deiner Schüler nicht!

3. Ein Mittel zu fruchtbarer Konferenzarbeit.

Gedenke des Ziels! ist ein Wort, das einst unserem sel. Dörpfeld bedeutungsvoll für das ganze Leben wurde. Gedenket des Ziels! möchten nachfolgende Zeilen unseren Konferenzen zurufen. Was sollen und wollen wir in denselben, wenn sie rechter Art sind, erstreben? In erster Linie steht gewiß die Förderung der eigenen Persönlichkeit und dann die Förderung der Berufsarbeit; alle anderen Aufgaben treten hinter diesen beiden zurück. Das sind hohe und bedeutsame Ziele, die in unserer Zeit des rastlosen Rennens und Jagens nach materiellen Dingen ganz besonders im Auge behalten sein wollen. Um sich auch in der Konferenzarbeit nicht in Nebendingen zu verlieren, ist ein Mittel zu empfehlen, das jahrelange Erprobung in einer der größten Konferenzen des Wupperthals, der „Konferenz evang. Lehrer von Barmen und Umgegend", als sehr fördernd für die Konferenzarbeit erwiesen hat. Das ist die vorherige Feststellung eines Arbeitsplanes für die im Laufe des Jahres stattfindenden Sitzungen. Wohl jeder von uns hat schon Konferenzen beigewohnt, wo es am Schlusse hieß: Was machen wir das nächste Mal? Vielleicht ist ein williges Mitglied da, das eine Arbeit vorrätig hat und sie zur Verfügung stellt, vielleicht erklärt sich auch einer zur Übernahme eines Referats bereit, sehr häufig aber geht man auseinander und

weiß noch nicht, was man über vier Wochen thun soll. Man überläßt es vertrauensvoll dem Vorsitzenden, dafür Sorge zu tragen, und der hat nun seine liebe Not, etwas aufzutreiben. Nimmt er es nicht zu ernst mit seinen Pflichten, so findet er auch nichts Besonderes darin, einmal das pädagogische Thema ganz fallen zu lassen und „Verschiedenes" auf den Speisezettel zu setzen. Ganz anders geht die Sache bei obenerwähnter Weise. Da versammelt sich der Vorstand schon vor der letzten Jahreskonferenz und überlegt, welche Fragen wohl am bedeutsamsten für die Konferenzen des nächsten Jahres erscheinen. Die festgestellten Themen werden der Dezemberkonferenz vorgelegt und zur freien Wahl gestellt; Vorschläge aus der Mitte der Versammlung bezüglich anderer Themen werden natürlich soviel als möglich berücksichtigt. Wenn auch nicht immer alle Referate gleich vergeben sind, so bleiben doch gewöhnlich nur wenige übrig, die auch möglichst bald untergebracht werden, so daß bereits im Januar oder spätestens Februar jedes Mitglied einen fertigen Plan für die Jahresarbeit in Händen hat. Auf jeder Konferenzeinladung steht nur ein pädagogisches Thema, da wir der Meinung sind, daß man nicht bloß hören soll, sondern auch Raum zu gegenseitiger Aussprache gegeben werden muß. Und gewöhnlich ist die dafür zur Verfügung stehende Zeit viel zu schnell verflossen, da sich im Laufe der Besprechung manche Frage herausgestellt hat, über die man sich unter Kollegen gern aussprechen möchte. Wenn man auch nicht behaupten darf, daß die vorherige Bekanntgebung des Themas eine besondere Präparation seitens der sämtlichen Teilnehmer zur Folge hat, so ist doch gewiß, daß die Gedanken treuer Mitglieder sich öfters damit beschäftigen und sie deshalb nie ganz unvorbereitet in die Versammlung kommen. Vor allem — und das erscheint als der Hauptvorzug dieses Gebrauchs — ist der Planlosigkeit in der Konferenzarbeit gesteuert und jedem Referenten die nötige Zeit gegeben, sich mit der übernommenen Arbeit gründlich zu befassen. — Zur Illustrierung des Gesagten sei nachstehender Plan unserer diesjährigen Konferenzen mitgeteilt. Sie stehen hauptsächlich unter dem Zeichen der Lehrplanbewegung, die von dem Königl. Kreisschulinspektor R. angeregt worden ist. Die Januarkonferenz bot die allgemeinen Richtlinien in dem Vortrage von Rektor Foltz: „Über die Aufgabe der Volksschule und den Lehrplan im allgemeinen." Der Februar brachte die Melanchthonfeier, im März folgt: „Die unterrichtliche Verknüpfung der Fächer;" in der Maikonferenz „Ziel und Methode des naturkundl. Unterrichts;" im Juni wird die Frage behandelt: „Wie erzielt man beim Unterrichte dauernde Resultate?" Der Juli ist zum Stiftungsfeste ausersehen, wobei wie stets eine hervorragende Persönlichkeit im Festvortrag behandelt werden soll, wozu diesmal der vor kurzem heimgegangene Emil Frommel ausersehen ist. Die folgenden Konferenzen führen die Arbeit der früheren weiter; so soll im August zur Besprechung kommen, wie man im Rechnen die nötige Fertigkeit erzielt, im September, wie der Geschichtsunterricht auf der Mittelstufe und im Oktober, wie der Religionsunterricht auf der Unterstufe zu erteilen sei. Der November wird eine Lektion in der Schule und endlich der Dezember eine Arbeit über „Mager und seine pädagogische Bedeutung" bringen. Unterbrochen wird also der Gang der in gewissem Zusammenhang stehenden Arbeit nur durch die beiden Feiern und durch das für den April mit Rücksicht auf die diesjährige Provinziallehrerversammlung angesetzte Thema über „Die Vorbildung des Lehrerstandes." — Den guten Erfolg der geübten Praxis sehen wir in einem steten Wachstum der Konferenz, in fleißigem Besuche der Mehrzahl der Mitglieder und in reicher Anregung und Förderung der eigenen Person und der Berufstüchtigkeit.

4. Schulkasernen und kein Ende oder principiis obsta!

Ja, ja der Lateiner hat recht: Widerstehe den Anfängen mit nie ermüdendem Eifer! Denn „das ist der Fluch der bösen That, daß sie fortzeugend Böses muß gebären." An dieses Dichterwort wird man erinnert, wenn man in unsern Industriestädten eine Schulkaserne nach der andern erstehen sieht. Wird die erste errichtet, so schüttelt man wohl etwas verwundert den Kopf, teilt auch vielleicht ein wenig die Bedenken eines alten erfahrenen Pädagogen gegen solche „Fabrik"; steigt dann aber das stattliche Gebäude empor, berichtet die Zeitung immer wieder von all den trefflichen Einrichtungen desselben und wird dann gar durch eine große Feier, wobei es nicht an schönklingenden Festreden fehlt, das Haus seiner „hohen Bestimmung" übergeben, so wird gar mancher ehrsame Bürger ordentlich stolz auf die „neue Schule", die alles bisher Dagewesene übertrifft; und nicht nur in den kleinen Tageszeitungen, nein auch sogar in Lehrerzeitungen kann man noch ein Loblied lesen auf die für die Erziehung der Jugend vortrefflich sorgende Stadtbehörde zu X. Die armen Lehrer, die zur Arbeit in solchem Bau verurteilt sind, ihre immer geringer werdende Freudigkeit, die Schwierigkeit der rechten Leitung, die immer loser werdende Fühlung zwischen Schule und Haus — das sind Dinge, die entgehen dem Alltagsmenschen unserer Zeit, die entgehen auch dem Zeilenschreiber der Tagesblätter, die nur nach neuen aufregenden Ereignissen lüstern sind. Und doch wird hinter den dreistöckigen Mauern mit ihren stattlichen Fensterreihen eine solche Summe von Arbeitslust und Berufstüchtigkeit begraben in einem ganz naturgemäß immer einförmiger werdenden Arbeitsgetriebe, daß man nur das tiefste Mitleid mit Lehrern und Schülern empfinden kann, die dahin gebannt sind. Zugleich aber regt sich auch tief im Herzen ein heiliger Zorn wider solche verkehrte Art der Menschenerziehung, daß man laut hinausrufen möchte: Auf, du deutsche Lehrerschaft und stehe wie ein Mann zusammen im Kampf gegen dies System! Begnüge dich nicht mit der Besprechung der Sache in einer Konferenz, wo vielleicht am Schlusse eine Resolution das abweichende Urteil zum Ausdruck bringt. Damit ist man heute schnell fertig, die wandert in den Papierkorb, und der ersten Kaserne folgt lustig eine zweite und eine dritte. Und ist man dann ruhig, so heißt es gar bald: Die Sache geht ja ganz gut, wir haben also doch recht gehabt und wollen darum uns nicht dreinreden lassen! Nein, nicht müde dürfen wir werden im Kampfe für eine vernünftige Ordnung unseres Schulwesens, und wenn wir es allein nicht fertig bringen (und das wird ja an den wenigsten Stellen der Fall sein), so müssen wir uns an Männer wenden, die noch ein Verständnis für die rechte Jugenderziehung haben, und durch sie dann allmählich einen Einfluß an den maßgebenden Stellen gewinnen, daß man von dem falschen Wege abläßt.[1]) Alle Kämpfe der Gegenwart beweisen es, daß nur Mut und Beharrlichkeit zum Erfolge führen, und um diese Sache soll uns keine Mühe zu groß sein. Viel richtiger aber halten wir es, wenn man allenthalben auf dem Posten ist und dem ersten Schritt auf der gefährlichen Bahn energisch entgegentritt. Leicht wird der Kampf nicht sein, denn diese Art liegt im ganzen Zuge unserer Zeit und ihrer Neigung zur Centralisation. Wenn aber bei Zeiten die Nachteile solcher viel-

[1]) In Barmen, wo auch schon mehrere „Kasernen" in den letzten Jahren erbaut wurden, hat man jetzt diesen Weg beschritten, indem Rektoren und Schulvorsteher sich zusammengethan haben, um gegen die weitere Einrichtung der 10klass. Systeme Front zu machen.

klassigen Systeme den Eltern, den Schulvorständen und Gemeindebehörden immer wieder nachdrücklich vor die Augen gestellt werden und auf Einrichtung kleinerer Schulsysteme gedrungen wird, so läßt sich gewiß an manchem Orte die „Schulkaserne" verhüten; denn viel leichter ist es immer, ein Übel zu verhüten, als es wieder aus der Welt zu schaffen. Und darum nochmals: principiis obsta!

C. Sch.

Aus Professor Sachsses Katechetik.[1])

1. Die Reformation stellte wieder als Ziel auf, die Christen zu freien Gotteskindern zu erziehen, die vom Geiste Christi erfüllt mit dem Vater verkehren, die ihren Gottesdienst ausüben nicht durch kirchliche Ceremonien und willkürliche Dinge, sondern durch Hingabe des Herzens und Lebens an Gott. Indem die päpstliche Kirche diese Erkenntnis ablehnte, hat sie ihre Glieder zur dauernden Unmündigkeit verurteilt. Auch die Reformationskirchen vergaßen bald ihre Aufgabe und sanken bald in die Form gesetzlichen Kirchentums zurück. Vergebens versuchte der Pietismus, die evang. Christenheit zu geistigem Leben zu erwecken. Die Kirche wurde dann für unfähig erklärt, Erzieherin der modernen Völker zu sein; die Aufklärung stellte ein anderes Ziel auf: die freie Entwickelung der natürlichen Anlagen, und gestattet der Kirche gar keine oder nur eine untergeordnete Mitwirkung. In der That haben seit 150 Jahren die weltlichen Pädagogen sich große Verdienste erworben um die Methode der Erziehung und der Technik des Unterrichts; die evang. Kirche ist nicht die Führerin geblieben. Noch heute sind ihre Diener, wenn sie das Amt antreten, meist wissenschaftlich und praktisch nicht genügend vorbereitet für die Erziehung, und nur die Begabten unter ihnen entwickeln sich, oft nach mancherlei Irrwegen, zu tüchtigen Erziehern. Hier ist die evang. Kirche bis jetzt hinter der ihr gestellten Aufgabe zurückgeblieben; das Versäumte nachzuholen, ist eine der dringendsten Forderungen der Gegenwart. — S. 2. (Also wieder ein Professor der Theologie, der ebenso urteilt wie Prof. Knoke oben S. 160 f. D. H.)

2. Das Neue Testament ist die vom Geiste Gottes gewirkte Urkunde der Heilsthaten und der Offenbarungen, den Gott durch Christum gewirkt hat, und es giebt kein andres Mittel, Christum zu erkennen. Daraus ergiebt sich, daß die Wirkung der Inspiration eine beschränkte war. Die Apostel sollen uns nicht belehren über weltliche Dinge, nicht geologische oder astronomische, geographische oder geschichtliche Wahrheiten verkünden; hier reden sie in den gemeinsamen Anschauungen ihrer Zeit. Sie hatten z. B. die Weltanschauung des Ptolemäus, nicht die des Kopernikus; aber nur an wenigen Stellen tritt dies störend hervor, weil diese Fragen ganz außerhalb ihrer Aufgabe lagen. Sie sollen der Welt die großen Thaten Gottes zu unsrer Erlösung verkünden, die sie gesehen und gehört hatten. Und auch hier waren sie nicht irrtumslos; sie beobachteten mit ihren Augen, hörten mit ihren Ohren, behielten in ihrem Gedächtnis; darum stimmen ihre Berichte in allen Umständen und Nebensachen nicht immer völlig überein. Diese Thatsache kann nicht bestritten werden, und auf diese Beschränkung der Inspiration muß der Lehrer gelegentlich hinweisen; sonst läuft er Gefahr, daß die

[1]) Diese neue Katechetik wird uns in nächster Nummer noch besonders zu beschäftigen haben. Diesmal bieten wir einige Proben aus dem Werk, die auch wohl schon als Empfehlung des Buches angesehen werden können. R—n.

Schüler später an seiner Wahrheitsliebe, vielleicht an dem Evangelium irre werden. Diese kleinen Mängel thun der geschichtlichen Zuverlässigkeit und dem göttlichen Wert der heil. Schrift keinen Abbruch. — S. 350.

3. Das ganze System beruht auf dem Nachweis, daß die Bibel Gottes Wort ist; aber dieser Nachweis kann nur ungenügend geliefert werden. Als Beweis wird angeführt, daß die Verfasser Wunder gethan haben. Aber haben das die Zauberer und falschen Propheten nicht auch gethan? Und wie kann der Schüler sich überzeugen, daß die Wunder geschehen sind? Er glaubt es zunächst seinem Lehrer, also auf menschliche Autorität; aber dieser Glaube hat keine religiöse Zeugungskraft. Noch weniger überzeugt der zweite Beweis, aus den erfüllten Weissagungen. Wie kann der Schüler sich überzeugen, daß sie erfüllt sind? daß sie geraume Zeit vor ihrer Erfüllung verkündet sind? Das glaubt er wieder seinem Lehrer, also auf menschliche Autorität. Und folgt dann wirklich aus der Erfüllung einiger Weissagungen, daß die ganze Bibel Gottes Wort ist? Ebenso ungenügend sind die Beweise aus dem Alter, aus dem Selbstzeugnis der Schrift. Alle diese Beweise zerbröckeln, sobald der Schüler zum Nachdenken kommt. Die göttliche Natur und Schrift kann nur durch einen Beweis erkannt werden: wenn sie mich zur Furcht vor der heil. Majestät Gottes und zum Vertrauen auf seine Liebe in Christo gebracht hat, wenn sie in mir die Erkenntnis meiner Sünde und die Überzeugung von der göttlichen Gnade gewirkt hat. Dieser Beweis wird nicht geführt durch menschliche Reflexionen über die Schrift, sondern wenn ich ihre Wahrheiten dem Herzen und Gewissen der Kinder nahe bringe, wenn ich ihre Herzen demütige durch das Gesetz und aufrichte durch das Evangelium; dann bleiben sie nicht unbeteiligte Zuschauer dessen, was Gott vor Jahrtausenden gethan, sondern sie werden Gott gegenüber gestellt, der jetzt mit ihnen handelt. — S. 362.

4. Unser Religionsunterricht ist immer noch Buch- und Wortkram, nicht Geist und Leben, darum ist er so wirkungslos, darum verwildert die Jugend. Hier muß die Besserung anheben. Religiöse Einwirkung geht allein von der religiösen Persönlichkeit aus, darum darf der ganze Unterricht nur mündlich sein; es darf sich kein Buch zwischen Lehrer und Schüler eindrängen, der Schüler soll an den Lippen des Lehrers hängen. Man darf billig von jedem Lehrer fordern, daß er den Stoff so beherrscht, daß er für sich die Stütze des Buches nicht bedarf; wer das nicht leistet, ist zum Lehramt unfähig. Er muß die biblischen Geschichten, die Sprüche, die Kirchenlieder auswendig erzählen, vortragen, behandeln können. Und ebensowenig dürfen die Kinder ein Buch vor sich haben; nur das Bibellesen bildet eine Ausnahme. Die Kinder sollen ganz vom Wort des Lehrers abhängen; dann wird ihr Gedächtnis geschärft, das Verständnis erleichtert und das Gefühl lebendiger. So bequem ist diese Form freilich nicht, wie das Lesen mit eingefügten Fragen; sie fordert nicht nur besondere Vorbereitung, sondern auch große geistige Anstrengungen; aber der Erfolg ist bedeutend. Dann erst ist der Unterricht persönlich und mündlich. Aber wozu haben denn die Kinder das Buch? Lediglich zur häuslichen Wiederholung. Der Lehrer hat seinen mündlichen Unterricht so einzurichten, daß die Schüler den Inhalt desselben in einem Abschnitt des Leitfadens finden. Dieser wird nach beendigtem Unterricht gelesen und dann zur häuslichen Wiederholung aufgegeben. Durch diese Form des Unterrichts wird nicht nur die Aufmerksamkeit ganz anders erregt, sondern auch der Stoff so fest eingeprägt, daß es nur geringer häuslicher Arbeit bedarf. — S. 370.

III. Abteilung. Litterarischer Wegweiser.

Geschichte der Erziehung vom Anfang an bis auf unsere Zeit, bearbeitet in Gemeinschaft mit einer Anzahl von Gelehrten und Schulmännern von **Dr. K. A. Schmid,** weil. Prälat und Gymnasialdirektor. Fortgeführt von **Georg Schmid,** Dr. phil. Vierter Band. Erste Abteilung. Stuttgart 1896, Verlag der J. G. Cotta'schen Buchhandlung Nachfolger. Pr. 18 M.

Das Studium der Erziehungsgeschichte ist dringend zu empfehlen zur Vertiefung und Berichtigung der pädagogischen Einsicht, zur Befruchtung der pädagogischen Praxis, zur Erweiterung des pädagogischen Gesichtskreises und nicht zum wenigsten zur Förderung der pädagogischen Bescheidenheit. Manches „Fündlein" würde nicht so reklamenhaft als „neueste Erscheinung" auf pädagogischem Gebiet ausgeboten und angestaunt werden, wenn nicht ein gewisser Mangel an Bekanntschaft mit der Erziehungsgeschichte vorhanden wäre. Wer Gelegenheit hat, an der Hand kundiger Führer Umschau zu halten in dem umfangreichen Gebiet der Erziehungsgeschichte, der wird einen heilsamen Respekt bekommen vor der Fülle der bemerkenswerten pädagogischen Gedanken, die hervorragende Geister zu tage gefördert haben. Einen solchen zuverlässigen Führer bildet unseres Erachtens das hier angezeigte Werk. Der vorliegende 4. Band umfaßt folgende Hauptabschnitte: 1. Bildungsbestrebungen in Deutschland während des dreißigjährigen Krieges (S. 1—186). 2. Der Pietismus, seine Pädagogik und seine Schulen (S. 187 bis 342). 3. John Locke (S. 343—403). 4. Bildung und Bildungswesen in Frankreich während des 17. und 18. Jahrhunderts (S. 404—612). Als Mitarbeiter an diesem Bande sind genannt: Dr. Julius Brügel, Seminarrektor in Nagold (Württemberg), Oberschulrat Dr. Ernst Gundert, Seminarrektor in Eßlingen, Geh. Hofrat Dr. Ernst von Sallwürk in Karlsruhe.

Das großartig angelegte wissenschaftliche Werk ist nach Umfang, Form und Inhalt nicht zunächst für Volksschullehrer bestimmt. Aber manches, z. B. die Abhandlungen über Herzog Ernst den Frommen und über A. H. Francke, werden auch sie mit Interesse und Nutzen lesen. In dem Werke treten uns Namen entgegen, die man in einer Geschichte der Volksschulpädagogik wohl kaum finden dürfte, z. B. Veit Ludwig von Seckendorff und Johann Michael Dilherr, obgleich ihnen sehr wohl eine Stätte darin zu gönnen wäre.

Saarn (Ruhr). A. Grünweller.

Welche Stoffe sind nach den Forderungen der Gegenwart aus dem Lehrplan der Volksschule zu entfernen bezw. demselben einzufügen? Veröffentlicht auf Beschluß der XII. Hauptversammlung des Anhaltischen Lehrervereins. Dessau und Leipzig 1896, Rich. Kahle. 50 S.

Die Forderung nach Umgestaltung des Lehrplans der Volksschule wird schon lange erhoben; nachgerade ist sie eine dringende geworden. Seit 20 Jahren und länger haben Ziller und seine Schule für sie unermüdlich gearbeitet. Die vorliegende Schrift ist ein Zeugnis für das große pädagogische Interesse der Anhaltschen Lehrerschaft, die sich mit dieser Frage sehr eingehend beschäftigt und die Ergebnisse ihrer Arbeiten und Beratungen darin veröffentlicht hat. Diese Schrift hat zwei große Vorzüge. Der eine besteht darin, daß sie sich nicht an bloßem Kritisieren genügen läßt, sondern auch gute und durchweg diskutable Vorschläge macht. Der andere Vorzug ist der, daß sie eine Beschränkung des Lehrstoffs nicht auf lediglich mechanischem Wege — „einfach mit einem Blaustift, einer tüchtigen Portion Mannesmut und Lebenserfahrung" — vornimmt, sondern daß sie hierbei gründlich, echt wissenschaftlich und organisatorisch zu Werke geht. Sie prüft die Principien, die bisher für den Aufbau des Lehrplans in Geltung waren, weist die falschen und darum irreführenden zurück und stellt sodann diejenigen Grundsätze auf, welche allein hierbei maßgebend sein sollten, leider aber es noch nicht sind. Die wichtigsten derselben sind: I. Die Lehrplanfrage kann nur im Zusammenhange mit dem obersten Bildungsziele gelöst werden. Oberstes Ziel ist Ausbau der kindlichen Vorstellungswelt im Sinne einer sittlich-religiösen Persönlichkeit. II. Das oberste Ziel unserer pädagogischen Thätigkeit ist, den Zögling zum sittlichen Handeln innerhalb der Kulturgesellschaft zu befähigen. Das sittliche Handeln vollendet sich in drei einander bedingenden Momenten: im sittlichen Wollen, in der klaren Erkenntnis und im sichern Können. Daraus folgt, daß jedes der dadurch gekennzeichneten Lehr- und Stoffgebiete bei der Stoffbemessung die Berücksichtigung erfahren muß, die seinem Anteil an der

Charakterbildung entspricht. III. Unser Lehrplan soll den Unterrichtsstoff auf das Maß beschränken, welches sich im Sinne einer allseitigen und selbständigen Beherrschung, einer charakterbildenden Durchdringung des Stoffes verarbeiten läßt. IV. Je klarer die Anschauungen aufgefaßt werden, je sicherer das Kind über sein Wissen verfügt, um so größer wird seine Fassungskraft. Darum: Entlastung des ersten Unterrichts vom Abstrakten und Fremden und mehr Raum für die realistischen, weniger für die ethischen Fächer. V. Um eine vielseitige und gründliche Ineinanderarbeitung der Unterrichtsstoffe zu ermöglichen, müssen auch die einzelnen Unterrichtsfächer . . . in einen angemessenen Zusammenhang gebracht werden. VI. Der zukünftige Wirkungskreis unserer Kinder liegt im heimatlichen Volksleben. Dieser Lebenskreis ist bei der Mengenbestimmung des Stoffes in erster Linie zu berücksichtigen. Die Fremde und die Vergangenheit kommen nur in Betracht, soweit sie geeignet sind, die Kinder in ein tieferes Verständnis ihrer Heimat und der Gegenwart einzuführen.

Der unbefangene Kritiker kann nicht umhin, die Wichtigkeit und Richtigkeit dieser Principien anzuerkennen. Recht erfreulich ist's ferner, daß bei der Stoffauswahl und Stoffbemessung in den einzelnen Lehrgegenständen die Anhaltischen Amtsbrüder auch mit denselben wirklich ernst gemacht und das bezeichnet haben, was künftig ausgeschieden werden müsse. In Einzelheiten kann man vielleicht anderer Meinung sein; jeder lese, prüfe und urteile selbst. Das eine ist unbestreitbar, daß die genannte Lehrerschaft die Lehrplan-Angelegenheit ganz wesentlich gefördert und sich dadurch ein Verdienst erworben hat. Glogau. — Grabs.

Die Epistel des christlichen Kirchenjahres für Volksschullehrer, Präparanden und Seminaristen schulmäßig erläutert von **Lic. R. Kabisch,** Kgl. Seminarlehrer in Berlin. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht. 2,40 M.

Eine äußerst dankenswerte Arbeit bietet uns der Verf. im vorliegenden Werkchen. Wer Kindern die Epistel mit ihrem an und für sich überaus fruchtbaren religiösen Inhalte auszulegen unternimmt, wird sich sicherlich jedesmal aufs neue der ganz besonderen Schwierigkeiten gerade dieses Stückes religiöser Unterweisung bewußt werden. Manchem wird die Aufgabe für die Volksschule überhaupt zu hoch erscheinen, so daß er sich im Jugendunterricht auf die Auslegung der evangelischen Perikopen beschränkt, sicherlich aber nicht ohne Schaden für die religiöse Entwicklung der heranwachsenden Generationen. Daher kommt es auch, daß die Klage nie verstummt, daß unsere christlichen Gemeinden den wichtigsten Teil der Liturgie, den Schriftabschnitt, sobald dieser den Briefen entnommen ist, ohne Verständnis und ohne Gedanken anhört. Die bisherigen Hülfsmittel für die unterrichtliche Behandlung boten zu wenig, als daß sie einen Umschwung zum Bessern hätten anbahnen können. Kabisch dagegen giebt in einer theologisch wie praktisch ebenso gründlichen Durcharbeitung eine prächtige Handreichung, die beste, welche uns bisher zu Gesicht gekommen ist. Klar und knapp in der Form, inhaltlich in logischer oder textlicher Gedankenfolge werden die einzelnen Abschnitte so ausgelegt, daß es unter dieser Anleitung nicht schwer wird, auch den Volksschüler zur Auffassung und zum Verständnisse der Hauptgedanken zu erheben. Erleichtert wird die Aneignung durch die jedesmal am Schlusse gegebene, zusammenfassende Disposition.

Die gewissermaßen als Einleitung vorausgeschickten Mitteilungen über die geschichtliche Entwicklung des Kirchenjahres, über dessen gegenwärtige Gestalt, sowie über die Festbräuche wird allen denen, welchen Zeit und Gelegenheit zu liturgischen Studien fehlt, nicht minder willkommen sein. Wir sind überzeugt, daß sich das Werkchen weit über die Kreise hinaus, für welche es bestimmt ist, Freunde erwerben wird.

Die Epistel des christlichen Kirchenjahres für den Gebrauch an Schulen und zur häuslichen Erbauung in Andachten ausgelegt von **Lic. R. Kabisch** 2c. 1,80 M.

Gleichsam als Ergänzung zu der Epistelerläuterung hat derselbe Verf. hier erbauliche Epistelbetrachtungen, bestehend aus Liedervers, Text, erbaulicher Abhandlung und Schlußvers, geliefert. Leicht faßlich, in edler, warmherziger, teils poetischer Sprache geschrieben, halten sich die Betrachtungen von allen ausgefahrenen Geleisen fern und bieten in eigenartiger Weise eine Fülle der aus dem Texte geschöpften Gedanken. Suchende nicht minder wie Geförderte werden ihre Freude an dem Gebotenen haben und die Schrift gern zur Hand nehmen. Für Schulandachten ist das Büchelchen zunächst verfaßt; aber es soll auch in häuslicher Sammlung auf den kommenden Sonntag, besonders auf das Verständnis des liturgischen Epistelabschnittes vorbereiten. Auch dieses Werkchen kann als wirklich wertvolle Gabe sonderlich den Gebildeten auf das wärmste

empfohlen werden. Es ist in hohem Maße geeignet, dazu beizutragen, die Hausandachten wieder in unseren Familien einzubürgern.

O. Weise, Prof. Dr., **Unsere Muttersprache, ihr Werden und ihr Wesen.** 270 S. 8°. Leipzig, Teubner. Geb. 2,60 M.

Der Verf. hat sich die Aufgabe gestellt, unsere Muttersprache, ihr Werden und ihr Wesen auf wissenschaftlicher Grundlage, aber allgemein verständlich und anregend zu behandeln. Die Schrift bezweckt, die noch vielfach verbreitete äußerliche Auffassung vom Wesen der Sprache zu bekämpfen, beabsichtigt sonach, über die Ursachen des Sprachlebens aufzuklären und die Entwicklung der einzelnen Spracherscheinungen, besonders während der nhd. Zeit, zu verfolgen. — Es ist etwas anderes, wissenschaftlich arbeiten und die gewonnenen Resultate wissenschaftlich darstellen, etwas anderes, den Laien aufzuklären und zu fesseln. Dem Verfasser aber ist dieses trefflich gelungen. Auf Schritt und Tritt merkt der Fachgelehrte die gründliche Sachkenntnis Weises, dem Laien aber wird alles in ansprechendster Form ohne gelehrte Beigaben, aber mit Anführung der benutzten Werke leicht faßlich in mustergiltiger Sprache vorgeführt. Mit peinlichster Gründlichkeit werden die angeregten Fragen bis zu ihrem Ursprunge verfolgt und klargelegt. Es ist selbstverständlich, daß manches vorgeführt wird, was der Laie auf Treue und Glauben hinnehmen muß, aber meistens kann der Leser selbstthätig mitarbeiten. Immer befindet man sich in Berührung mit dem Volksleben, Hunderte von Erscheinungen um uns werden zur Sprachentwicklung in Beziehung gebracht. Viele Wendungen, welche wir täglich brauchen, kommen uns zum rechten Verständnis, da wir Sprache und Volksleben in beständiger Wechselwirkung sehen. Ein bedeutendes Stück Kulturgeschichte unseres Volkes rollt sich in diesem Buche vor unserem geistigen Auge auf; der schaffende Sprachgeist wird in seiner Werkstatt belauscht. — Besonders erquickend aber wirkt auf den Leser das liebevolle Eingehen auf das Volksempfinden, die vaterländische Gesinnung des Verfassers. Mit einem Worte: es ist ein herzerfreuendes Buch, für dessen Veröffentlichung wir Weise nicht genug danken können; namentlich den Lehrern ist es aufs wärmste zu empfehlen. —r.

Neues vom Fibelmarkt.

Die Vertreter der Normalwörter- und diejenigen der Schreiblesemethode haben lange Jahre hindurch einen oft recht erbitterten Kampf geführt. Durch das starre Festhalten am Princip, dort wie hier, wurde eine Annäherung geradezu unmöglich gemacht. Die Kampfesstimmung ist jedoch nunmehr einer ruhigeren Betrachtungsweise gewichen. Es ist bemerkenswert, daß ein so bedeutender Vertreter der Normalwörtermethode wie Heinrich Fechner sich entschlossen hat, die Grundsätze der rein synthetischen Methode mit denjenigen der analytisch-synthetischen zu vereinigen. Und in der That, eine solche Verbindung, die übrigens nicht die erste in ihrer Art ist, dürfte nach all den litterarischen Fehden recht zeitgemäß sein. Durch sie ist eine neue, die sog. kombinierte Schreiblese- und Normalwörter-Methode geschaffen worden. Und auf ihr beruht die **„Neue Fibel"** von **Heinrich Fechner.** Ausg. A 72 S., brosch. 0,40 M., 1893; Ausg. B. 92 S., brosch. 0,45 M., 1896. Berlin, Wiegandt & Grieben.

Die Forderung der rein synthetischen Methode, daß in den ersten Schulwochen nur durchaus leichte Buchstabenformen geübt werden dürfen, wohl berücksichtigend, giebt der Verfasser zunächst acht Bilder, die nur einzelne Laute, nicht ganze Wörter bringen. Erst vom 9. bis 32. Bild folgen dann die eigentlichen Normalwörter. Durch die Konzession, die dadurch der synthetischen Methode gemacht ist, sowie ferner durch die Einrichtung, daß in jedem Normalwort nur ein neuer Buchstabe auftritt und jede Konsonantenhäufung vermieden ist, sind in der That die schwerwiegendsten Einwürfe beseitigt, die man der Normalwörtermethode von gegnerischer Seite gemacht hat.

Überhaupt ist die Auswahl der Wörter, auch was ihre Bedeutung für die Anschauungs- und Sprechübungen betrifft, geradezu mustergültig. Sowohl die Anordnung der großen Schreib- und der Druckbuchstaben als auch die Auswahl der Wörter mit Konsonantenhäufung, mit Schärfung und Dehnung, lassen nichts zu wünschen übrig. Dasselbe gilt von den sich anschließenden Lesestücken. Das ganze Buch zeichnet sich überhaupt durch große Einfachheit und Klarheit aus und gehört unstreitig zu dem Besten, was die Fibellitteratur gegenwärtig aufzuweisen hat.

Eine vortreffliche Anleitung zur Erteilung des ersten Deutschunterrichts ist das **„Begleitwort zu der Neuen Fibel"** von demselben Verfasser. Berlin 1896, Wiegandt & Grieben. 1 M.

Es ist ebenso einfach als interessant geschrieben, und kein Lehrer der Kleinen sollte das Studium dieses Werkchens versäumen.

Erstes Schulbuch für Kinder von **Wilhelm Ludwig.** Ausg. A, 6. Aufl., Berlin 1896, Wiegandt & Grieben. Brosch. 0,40 M.

Der Verfasser, obwohl streng auf dem Boden des Schreiblesens stehend, hat sich dem Einfluß der von Fechner vertretenen Methode doch nicht ganz entziehen können. Er führt, der rein synthetischen Methode folgend, jeden neuen Laut und Buchstaben zunächst einzeln für sich vor, giebt aber dazu stets ein passendes Bild. Auswahl und Anordnung des Stoffes im 1. Teil sind ebenso vortrefflich wie bei Fechner. Im 2. Teil stimmen beide Fibeln vollständig überein. Sie können somit, zumal auch auf die äußere Ausstattung besondere Sorgfalt verwandt ist, aufs beste empfohlen werden.

Eine eigenartige Neuerung ist die **„Illustrierte Fibel mit farbigen Bildern"** von **Rudolf Dietlein.** Eßlingen 1893, J. F. Schreiber. Geb. 1 M.

Sie ist nach denselben Grundsätzen bearbeitet wie die vorher besprochene von Fechner. Konsonantenhäufungen, Schärfung und Dehnung treten aber bereits bei den kleinen Druckbuchstaben auf. Bei Durchnahme der großen werden Übungssätzchen statt der Wörter bevorzugt. Die Praxis hat gezeigt, daß das nicht immer ratsam ist. Doch ist der Verfasser geschickt der Gefahr aus dem Wege gegangen, Sätze zu wählen, die von den Schülern leicht auswendig gelernt und dann nicht mehr gelesen, sondern hergesagt werden. Der Übungsstoff ist außerordentlich reich und vielseitig. Das Neue an dem Buch aber sind die wirklich künstlerisch ausgeführten kolorierten Bilder. Die Ausstattung ist überhaupt besonders gut, weshalb denn auch der Preis wohl doppelt so hoch ist als gewöhnlich (1 M.). Aus diesem Grunde wird das Buch kaum in die Hände der Volksschüler gelangen können; dagegen dürfte es für die Elementarklassen höherer Schulen und den Privatunterricht sehr wohl geeignet sein.

Steilschrift-Fibel von **Ludwig Wegener.** Oldenburg 1893, Schulzesche Hofbuchhandlung.

Auch diese Fibel verbindet die Schreiblese- mit der Normalwörter-Methode und zwar in einer besonders intensiven Weise. Der Verfasser geht von dem Gedanken aus, daß nicht nur das Normalwort einer auf Anschauung gegründeten Besprechung bedarf, sondern auch der gesamte Lesestoff. Es sollen also in der Besprechung all die Wörtchen genau berücksichtigt werden, die im Anschluß daran gelesen werden. Das Normalwort selbst läßt der Verfasser nicht schreiben, da er sich mit der Kleinschreibung der Substantive nicht befreunden kann, wie denn überhaupt bei den kleinen Buchstaben noch keine Substantive zur Anwendung gelangen. Auch Fibelbilder sind nicht vorhanden, da sie der Verfasser für unwesentlich hält. Ob es ratsam ist, die schwierigeren Leseübungen, wie es hier geschieht, schon der Schreibschrift zuzuweisen, dürfte bezweifelt werden. Im übrigen ist das Buch wohl durchdacht und beruht durchaus auf gesunden methodischen Grundsätzen. Natürlich kann es nur da eingeführt werden, wo die Steilschrift gelehrt wird.

Zwei Fibeln nach der gemischten Schreiblesemethode liegen vor:

Schreib- und Lesefibel von **Gottfried Gurcke,** bearbeitet von Karsten Brandt. Ausg A 187. Auflage. Hamburg 1893, Otto Meißner. 0,50 M.

Fibel und erstes Lesebuch von **C. Carstensen** und **Ad. Schulz.** Braunschweig und Leipzig 1896, Hellmuth Wollermann. Geb. 0,60 M.

Erstere, eine alte Bekannte in neuem Kleid, hat bedeutende Vorzüge, auch äußere; doch stößt man auf einiges ungeeignete orthographische Regelwerk, z. B.: In Boot und Moos und Moor kommt Doppel-o nur vor 2c. Auch mit Wörtern wie Chaussee, Citadelle, Cortes, Orhoft, Quäker, Copula u. a. dürften unsere sechsjährigen Kleinen doch nun endlich verschont werden.

Für Freunde der gemischten Schreiblesemethode kann auch die zweite wohl empfohlen werden. Sie zeigt einen bis ins Kleinste sorgfältig ausgearbeiteten Stufengang.

Fibel für den ersten Sprech-, Lese- und Schreibunterricht von **Wilhelm Bangert.** Frankfurt a. M. 1894, Moritz Diesterweg. 0,90 M.

Diese Fibel ist in den Elementarklassen verschiedener höherer Schulen in Frankfurt a. M. eingeführt. Sie baut sich auf auf den Grundsätzen der Phonetik. Es werden daher zunächst die Laute a e i o u vorgeführt. Da es aber ein grober Verstoß gegen die Methodik des Schreibens sein würde, auch die Buchstaben in derselben Reihenfolge üben zu lassen, so sucht der Verfasser dadurch auszugleichen, daß er, mit der Behandlung

der Laute bei i angekommen, nun erst die Zeichen derselben nach ihrer Schreibschwierigkeit üben läßt. Nach den Vokalen treten die dauernden singbaren Konsonanten auf (m n l u. s. f.), ferner die dauernden nicht singbaren (f h ꝛc.). Weiter folgen die dauerlosen Laute (b p d t —). An die kleinen Druckbuchstaben schließen sich in methodisch wohl geordneter Reihenfolge die schwierigeren Übungen an. Da die großen Schreibbuchstaben, wie der Verfasser hervorhebt, nach ihrer Schreibschwierigkeit geordnet sein sollen, dürften die ersten nicht D T E — sein, sondern etwa O A G —. Die beiden letzten Kapitel enthalten überaus reichlich bemessenen phonetischen und orthographischen Übungsstoff und zusammenhängende Erzählungen. Von den Bildern sind einige (Gänse, Ziegen) geradezu vortrefflich. Das Buch scheint in erster Linie für solche Schüler berechnet zu sein, die später Unterricht in fremden Sprachen erhalten.

Als wertvolle Beigabe zu dieser Fibel ist erschienen:

Der deutsche Unterricht in den ersten Schuljahren auf phonetischer Grundlage von **Karl Heß.** Frankfurt a. M. 1896, Moritz Diesterweg. 0,50 M.

Das Werkchen will zeigen, wie die Bangertsche Fibel zweckmäßig durchgearbeitet werden kann. Einen Hauptwert legt der Verfasser auf das Zergliedern der Wörter und die richtige Aussprache der Laute. Doch dürften die Operationen, die hierbei gemacht werden sollen, etwas zu weit führen.

So sollen die Kinder auf die Aufforderung: „Zerlege"! (z. B. das Wort weinen) selbständig sprechen lernen:

„Das Wort weinen hat zwei Silben; die erste heißt wei, die zweite nen. Die Silbe wei hat zwei Laute. Der Selbstlaut heißt ei; es ist ein Vorlaut da; der heißt w; es ist kein Nachlaut da u. s. w."

Das alles erfordert viel Zeit und ermüdet auf die Dauer, die Analyse muß sich einfacher gestalten. Auch bei der Behandlung prosaischer Musterstücke darf bei der Zergliederung des Guten nicht zu viel gethan werden. Der Verfasser verlangt, daß bei einigen prosaischen Musterstücken neben der Wort- und Sachbesprechung auch noch das Verständnis für die kommende Wort- und Satzlehre angebahnt werden soll. Es tritt z. B. in einem Lesestück der Satz auf: „Ein armer Derwisch wallfahrtete barfuß nach Mekka, weil er nicht soviel Geld hatte, daß er seine Füße bekleiden konnte." Daran sollen sich unter andern folgende Fragen schließen: Wer hatte? Er hatte. Was that er? Er hatte. Wie hatte er? Er hatte nicht. Wer konnte? Er konnte. Was that er? Er konnte u. s. w.

Solche Fragen sind auch durch den angegebenen Zweck nicht zu rechtfertigen. Im übrigen bietet das Werkchen durchaus praktische Winke für den ersten Deutschunterricht. Sehr beachtenswert sind die Kapitel über die Bekämpfung der lokalen Fehler und über das Lesen der Musterstücke. Wie das Lesen, so soll auch die Orthographie auf phonetischer Grundlage aufgebaut werden. Der Verfasser ordnet also den Stoff nicht nach Dehnung, Schärfung und andern Gesichtspunkten, sondern nimmt die Bezeichnungsweise jedes einzelnen Lautes für sich durch. Mülheim a. d. Ruhr. — H. Möhn.

Dr. R. Staude und **Dr. A. Göpfert, Präparationen zur deutschen Geschichte nach Herbartschen Grundsätzen.** IV. Teil: **Von Luther bis zum dreißigjährigen Krieg.** Dresden 1895, Bleyl & Kämmerer. 294 S. 4 M.

Wer die drei ersten Teile dieser Präparationen kennt, weiß den Wert derselben für den Unterricht in der deutschen Geschichte zu würdigen — vorausgesetzt, daß ihm die Theorie der Formalstufen und die Lehre von der Apperception nicht fremd sind. Der nun vor Jahresfrist erschienene Teil schließt sich der vorangegangenen würdig an. Sein Inhalt ist sehr reich. Den meisten Raum nimmt die Reformationsgeschichte (S. 1—199) ein. Sie wird in folgenden 12 Einheiten behandelt. I. Luthers Sätze gegen den Ablaß. II. Luthers Leben bis 1517. III. Luthers Kampf und Bruch mit Rom. IV. Drei Schriften Luthers aus dem Jahre 1520. V. Der Reichstag zu Worms. VI. Luther auf der Wartburg. VII. Luthers Kampf gegen die Schwärmer und Bilderstürmer. VIII. Der Bauernkrieg. IX. Der innere Ausbau der evangelischen Kirche. X. Die evangelische Kirche vor dem Reichstage. XI. Luthers häusliches Leben und sein Tod. XII. Der schmalkaldische Krieg und der Religionsfriede zu Augsburg. Anhang: Der Gang der Reformation durch Europa. — Der 2. Abschnitt des Buches behandelt auf S. 199—230 die Zeit der Entdeckungen und Erfindungen. Der Stoff ist unter folgende drei Einheiten gruppiert: I. Die Entdeckung Amerikas durch Kolumbus. II. Die übrigen Entdeckungsreisen jener Zeit. III. Die Erfindungen (Kompaß, Schießpulver, Buchdrucker-

kunst). — Auf S. 231—280 folgt die Zeit des dreißigjährigen Krieges unter folgenden Überschriften: I. Der böhmisch-pfälzisch-dänische Krieg. II. Der schwedische Krieg. III. Der französische Krieg. Anhang: Die Schrecknisse und Folgen des Krieges. — Der letzte Abschnitt des Buches bietet Kulturgeschichte in sechs Skizzen. In ihnen werden folgende Stoffe berücksichtigt: Kaiser und Reich; die deutsche Kirche; der Adel; der Soldatenstand; die Bürger; die Bauern. Da ich auch den neuen Teil dieser Geschichtspräparationen, besonders die Abschnitte 1 und 2, für die Vorbereitung auf den Unterricht vielfach benutzt habe, so halte ich mich für berechtigt, ein Urteil abzugeben. Dasselbe ist durchaus günstig. Während Herrmann und Krell, welche die Reformationsgeschichte ebenfalls recht trefflich in ausführlichen Präparationen bearbeitet haben, diese Geschichte mit Luthers Auftreten 1516 in Dresden beginnen, führt dagegen Staude sofort in das Jahr 1517, den Betrug und Schändlichkeit des Ablaßkrämers Tetzel und in Luthers öffentliches Auftreten ein, auf diese Weise das volle kindliche Interesse dem Reformator gewinnend. Unwillkürlich entsteht im denkenden Schüler die Frage: Wie kam der katholische Mönch zu solchen evangelischen, nichtkatholischen Gedanken? Das führt auf die Vorgeschichte Luthers.

Doch das nur nebenbei. Der Hauptvorzug der Präparationen bleibt neben der zweckmäßigen Anordnung die richtige Stoffwahl, die Beschaffung eines guten Quellen-Lesebuches für die Schüler — auf dieses komme ich noch zu sprechen — und die treffliche methodische Bearbeitung. Hiergegen läßt sich nichts einwenden. Wer allerdings den „kürzesten Weg“ zu Verständnis und Aneignung für das Kennzeichen der besten methodischen Bearbeitung hält, dürfte vielleicht widersprechen. Doch die Geschichte soll nicht große Quantitäten Wissen vermitteln und klug machen, sondern sie soll vor allem Begeisterung erzeugen, und dazu gehört ganz besonders Zeit zu gründlicher Vertiefung. Darum lobe ich diese Arbeiten, denn sie schaffen in Schüler und Lehrer ein Hineinversetzen in die vergangenen großen Zeiten, eine lebendige Anteilnahme und ein tiefes anhaltendes Interesse.

Eine Bemerkung allerdings muß ich noch anschließen Wer da meinen sollte, das alles, was Staude in den Präparationen und im Quellenlesebuch bietet, in der Schule durchnehmen zu müssen, würde, selbst wenn das geschichtliche Jahrespensum seiner Klasse nur die Zeit von 1440 bis 1648 umfaßte, schwerlich zu Ende kommen. Vieles muß zusammengezogen, die Hälfte und vielleicht auch mehr wird selbst in günstigen Unterrichtsverhältnissen weggelassen werden müssen. Staude selbst sagt im Vorwort, daß nur bei Mithilfe des Religionsunterrichts (Kirchengeschichte), des deutschen Unterrichts und der häuslichen Lektüre der Stoff wohl zu bewältigen sein werde; vieles brauche ja auch nur kursorisch gelesen zu werden, besonders das in kleinerem Druck Gegebene.

Dr. R. Staude und Dr. A. Göpfert, Lesebuch für den deutschen Geschichtsunterricht, zugleich Textbuch für die zugehörigen Präparationen. IV. Teil. Dresden 1895, Bleyl & Kämmerer. 136 S. 0,90 M.

Wer den IV. Band der Geschichtspräparationen von Staude und Göpfert recht verstehen und außerdem auch benutzen will, kann dieses Lesebuch nicht entbehren. Der in ihm gebotene Erzählungsstoff besteht aus Quellenstücken, meist in Form von Auszügen, z. B. aus Luthers Tischreden, aus den anderen Schriften und Veröffentlichungen Luthers, aus Matthesius, Mykonius, Köstlin u. a. Da der weitaus größte Teil des hier Gebotenen die Geschichte der Reformation und des Reformators betrifft, so ist das Buch eine Art Reformationsbüchlein geworden. Es sei hiermit lebhaft empfohlen.

Derjenige, welcher den hier gegebenen Stoff bezw. eine Auswahl desselben in Staudescher (d. i. in Herbart-Zillerscher) Weise verarbeitet und auch vom darbietenden Unterricht möglichst Gebrauch macht, erteilt zweifelsohne einen gesegneten Geschichtsunterricht, an dessen Munde hängen die Augen der Schüler und der hilft ein Geschlecht heranziehen, welches die Segnungen der Reformation ungleich höher bewerten wird, als viele unserer evangelischen Zeitgenossen.

Glogau. H. Grabs.

Deter, Chr. Joh., Dr. phil., weiland Vorsteher des Pädagogiums zu Groß-Lichterfelde, **Geschichtsrepetitorium.** 536 Fragen und Antworten aus der Weltgeschichte. 164 S. Berlin 1896, M. Rockenstein. 2 Abteilungen à 1,50 M.

Was hier als Geschichte geboten wird, ist nichts weiter als eine Überfülle von aneinander gereihten Zahlen und Thatsachen, deren Aneignung ungemein schwierig, dagegen aber recht unnötig scheint. Die Anlage des Buches deutet auf eine Art, Ge-

schichte zu lehren, oder vielmehr einprägen zu lassen, die durchaus verwerflich ist. Auf ganz allgemein gehaltene Fragen (z. B. Was ist von . . . . zu merken?) erfolgen ausgedehnte Antworten, welche nur auswendig gelernt sein können, z. B. Frage 63, 95, 136, 166, 194, 245, 302, 479 u. a. Dabei läuft auch ganz Unpassendes mit unter; bei den wichtigsten Daten der Reformationsgeschichte steht: Soliman der Prächtige dringt in Ungarn ein. König Ludwig II. fällt bei Mohacz. (A. 347.) — Die Druckfehler sind zum größten Teil verbessert; bemerkt sind noch folgende: protestate (A. 128), Lavianum (A. 136), Flaminius (A. 146), gorßartige (A. 179), 200—300 größere Völkerschaften (A. 194), 1505 (A. 344), Rava-illac (A. 378), 14000 □m (A. 439), des Marschall (A. 483), als oberster Gerichtshof (A. 513), 1661 (A. 517). — Auf einzelne Irrtümer und verfehlte Ausdrücke mag hier nicht weiter eingegangen werden. Sollte das Buch heutzutage wirklich noch Anhänger finden?

Ein Buch für die Schule und das Haus.

Die Landjugend. Jahrbuch zur Unterhaltung und Belehrung von **Heinr. Sohnrey.** Mit Illustrationen. 1. Jahrgang. Berlin 1896, Th. Schoenfeldt. Preis brosch. 1,25 M., geb. 1,40 M.

Ein eigenartiges Buch, dessen Lektüre fesselt vom Anfange bis zum Schlusse. Männer aus den verschiedensten Teilen des deutschen Vaterlandes haben sich zusammengethan, um mit dem unermüdlich für die Erhaltung des deutschen Volkstums auf dem Lande kämpfenden H. Sohnrey ein Buch zu schaffen, das zunächst der Jugend und dann auch den Erwachsenen die reizvollen Eigenheiten des Landlebens vor die Augen malen will, um sie ein Verständnis für den hohen Wert desselben gewinnen zu lassen, damit sie dann nicht so leicht sich loslösen von der alten trauten Heimatstätte. Das Buch hat also eine ganz bestimmte Tendenz; aber welcher Volksfreund wollte dieselbe mißbilligen, wenn sie in solch edlem Gewande auftritt! Unter den Verfassern sind Namen vom besten Klange, denen „das Land" es angethan in der Jugend, so daß sie noch im Alter mit allen Fasern des Herzens daran hängen und nicht Worte genug finden können, dasselbe zu preisen. P. Rosegger erzählt in seiner gemütvollen Weise ein Stücklein aus seiner Jugendzeit „Wie ich dem lieben Herrgott mein Sonntagsjöppl schenkte"; der Herausgeber erfreut den Leser durch mehrere prächtige Erzählungen von eigenartigem Reize „Wie eine Gemeinde ihren Diener ehrte" und „Jugendschicksale"; Dieffenbach giebt die „Erzählung des alten Schützenhannes", Polack ein Erlebnis „Unterwegs", Herm. Müller-Bohn anziehende Bilder aus „Kaiser Friedrichs Verhältnis zur deutschen Jugend", Ed. Wolf-Harnier zwei humorvolle Beschreibungen vom „Wiedehopf und Maulwurf", Jul. Trojan steuert reizende Gedichtchen bei; Joh. Peter, Joh. Gillhof, Joh. Meyer und Jos. Wichner entrollen ernstere Bilder aus dem Leben im Dorfe, dem Walde und der Heide. Dazwischen finden sich Rätsel, Schilderungen alter Volksgebräuche, Sagen, Anekdoten u. a. in reicher Fülle.

Solche Bücher wünschten wir unseren Schülerbibliotheken und der häuslichen Lektüre, da weht ein gesunder Geist, der innerlich erquickt und anregt zu einer rechten Wertschätzung überkommener Güter. In erster Linie ist das Buch für jung und alt auf dem Lande bestimmt; Kollegen in der Stadt aber, die auch zwischen den hohen Häusern noch das stille Heimatdörfchen, den grünen Anger und den dunkeln Wald nicht vergessen haben, sei es ebenfalls empfohlen als ein rechter Born für stille Stunden, in denen tief im Herzen die Sehnsucht sich regen will nach dem, „was mein einst war."

Dahl b. B. C. Schmell.

Geschenkbücher.

Der alte Fritz in 50 Bildern für jung und alt von **Karl Röchling** und **Richard Knötel.** 3 Ausgaben in Querfolio-Format: I. Volksausgabe 3 M. II. Feine Ausgabe, ohne Goldschnitt 6 M., mit Goldschnitt 8 M. III. Prachtausgabe, ganz großes Format in nummerierten Exemplaren 50 M. Berlin, Verlag von Paul Kittel.

Unser Kaiser hat mehr als einmal gezeigt, daß er gute volkspädagogische Gedanken hat. Auch dieses Werk verdankt seine Entstehung einer Idee Sr. Majestät. Das Volk soll sich an den bunten, vortrefflich gelungenen Bildern aus dem Leben des alten Fritz erfreuen, ja noch mehr, es soll die vorbildlichen Züge charakterbildend auf sich wirken

lassen. Der Vater wird das Volksbilderbuch seinen Kindern zeigen, vielleicht auch der Lehrer seinen Schülern, und mit der Liebe zu seinem großen König wird der Vorsatz gestärkt und befestigt, auch im Dienste des Vaterlandes die Pflicht treulichst zu erfüllen. Die Lust des Knaben, wahrhaft zu sein („Gut trommeln ist mir nützlicher als spielen und lieber als Blumen," sagt Fritz zu Wilhelmine), Barmherzigkeit (der Prinz verteilt Brot unter die Armen), männliche, furchtlose Offenheit (von Buddenbrock im Kriegsgericht zu Köpenick), Mut und todverachtende Tapferkeit vor dem Feind (die Infanterie bei Mollwitz, die Potsdamer Wachparade bei Leuthen, Überfall bei Hochkirch), Geistesgegenwart bei plötzlicher Gefahr (der König unter der Brücke, der König im Schloß Lissa, der König und der Pandur), Gottvertrauen im Kriege (der alte Dessauer bei Kesselsdorf, Zieten und der König im Lager von Bunzelwitz), der anfeuernde, mitreißende Mut der Führer (Prinz Heinrich in der Prager Schlacht, Schwerin bei Prag, Friedrich bei Kollin, Seydlitz bei Roßbach), Gerechtigkeitsliebe (der König und das Justizkollegium) und viele andere köstliche Züge — sie werden sich dem jugendlichen Gemüt einprägen und dem Wollen eine klare Richtung geben. Darin liegt die Bedeutung des Unternehmens, darin die wertvolle Unterstützung, die der Geschichtsunterricht durch das Werk erhält. Besonders glücklich sind die erläuternden Unterschriften der Bilder gewählt, indem meistens eigene Worte des Königs oder seiner Helden hinzugefügt sind, die mit der bildlichen Darstellung leicht behalten werden und auch das gedächtnismäßige Merken wert sind. Z. B. Blatt 30: Märkische Musketiere und Grenadiere auf dem Eilmarsche von Mähren nach Küstrin. August 1758. „Meine Leute sehen aus wie die Grasteufel, aber sie beißen" (eigene Worte des Königs). Blatt 40: König Friedrich auf dem Marsche durch die Lausitz. 1760. „Gerade, Kinder, gerade!" Dragoner: „Alter Fritz auch gerade! Und die Stiefel in die Höhe gezogen!" Blatt 41: Im Lager von Bunzelwitz. Sept. 1761. König Friedrich in sorgenvoller Stimmung zu seinem General: „Nun, Zieten, wie steht's? Wo nimmt Er nur immer seine freudige Zuversicht her in so trüber Zeit? Hat Er etwa einen neuen Alliierten gefunden?" „Nein, Ew. Majestät, aber der alte dort oben lebt noch." Der König (seufzend): „Ach, der thut keine Wunder mehr!" Zieten: „Der Wunder bedarf's auch nicht; er streitet dennoch für uns und läßt uns nicht sinken." — Wir empfehlen das Buch den Familien, namentlich zur Anschaffung für die männliche Jugend, auch den Schülerbibliotheken.

Feierstunden der Seele. Dichterklänge zur Erquickung und Erhebung von Herz und Geist ausgewählt von **Helene Stökl.** Leipzig 1896, Hirt & Sohn. In Geschenkband 4 M.

Die mit einer Heliogravüre geschmückte Gedichtsammlung ist für das reifere Mädchenalter bestimmt. Sie enthält religiöse Gedichte. Bei der Auswahl sind einzelne große Dichter gegenüber recht unbedeutenden wenig berücksichtigt worden; Uhland ist mit nur einem Gedicht vertreten („Künftiger Frühling"), Schiller ebenfalls („Die zwei Jugendwege"), Claudius mit zweien — vielleicht hat die Herausgeberin angenommen, daß die Dichtungen solcher Männer in jedem Hause als klassisches Besitzstück vorhanden seien. Aber wir hätten gern gesehen, wenn eine Gedichtsammlung, die wie ein treuer Begleiter durchs Leben trösten und mahnen soll, die ähnlich wie Gottes Wort nicht zum Auslesen und Hinweglegen bestimmt ist — wenn eine solche Sammlung auch recht viele der Gedichte enthielte, die als köstliche Perlen zum hochgeschätzten Gemeingut der Familie, des Volkes geworden sind. Man muß nicht denken, daß solche Gedichte (wir haben es in diesem Falle mit lyrischen und mit lyrisch-didaktischen religiöser Färbung zu thun) abgegriffenen Münzen gleichen, die ihre Prägung und ihren Glanz verloren haben — es sind vielmehr treue Freunde geworden, die in den Wechselfällen des Lebens zu allererst ihre Stimme erheben und auch ein Recht darauf haben, sich nicht von fremden verdrängen zu lassen: Wohlgemerkt, das gilt für eine Sammlung, die man nicht in die entfernteste Ecke des Bücherschrankes vergräbt. Der Erzieher muß oft beklagen, daß das der Schule entwachsene Mädchen das belletristische Lesebuch verstauben läßt, ja es kommt vor, daß die Schülerin gebeten wird, ihre Bücher zum Besten bedürftiger Kinder zu verschenken — sollten da die Eltern nicht erst recht darauf bedacht sein, das Verlorene oder das, was verloren zu gehen droht, zu ersetzen? Denn die Schule lehrt fürs Leben, und sie mag nicht selten selbst schuld daran sein, wenn die entlassene Schülerin so manches Wertvolle, Schöne, das die Schule ihr nahegelegt hat, abwirft wie ihre Kinderkleider. Man sage nicht, die Schülerin habe die Schätze treu ins Gedächtnis gefaßt — jedermann weiß, wie sehr das Gelernte der Auffrischung und Befestigung bedarf. Die Zusammenstellung von Gedichten erfordert also u. a. ein gutes

Teil pädagogischer Einsicht, und es rächt sich allemal, wenn diese nicht genügend zu Worte kommt. Man wird es also niemand verdenken können, wenn er zu einer Gedichtsammlung greift, die mehr der glänzendsten Perlen aufweist, als die vorliegende, die unter 350 Gedichten etwa 30—40 bekanntere Nummern enthält. Wir würden z. B. unbedenklich das von Schwartzkoppensche Gedicht „Hast du jemand weh gethan" mit dem Freiligrathschen „O lieb, so lang du lieben kannst" vertauschen und so mit einer ganzen Reihe von Dichtungen verfahren. Die Absicht, die Bekanntschaft des Mädchens mit der religiösen Lyrik zu erweitern, dürfte sich unseres Erachtens bei der Abfassung einer solchen Sammlung erst in zweiter Linie wirksam erweisen. Von dem Gesichtspunkte aus ist die Sammlung zu empfehlen; recht gelungen ist auch die Anordnung der Gedichte, und es darf nicht verschwiegen werden, daß durch das Buch ein Hauch frommer Empfindung weht, ein Duft inniger Frömmigkeit, zu dem uns freilich Baumbachs „Gleichviel, zu welchem Gott wir beten,
Ob sichtbar oder unsichtbar"
vom christlichen Standpunkte aus nicht recht zu passen scheint.

In gutem Geleit. Ein Denk- und Merkbüchlein für alle Tage des Jahres zusammengestellt und ihren jungen Freundinnen gewidmet von **Brigitte Augusti.** Leipzig, Hirt & Sohn. In Geschenkband 4 M.

Die bekannte Jugendschriftstellerin bietet ein neues Buch, das als „klassisches Vergißmeinnicht", auch als kleines Tagebuch, ja sogar als „Fremdenbuch" für die Gäste des Hauses gute Dienste leisten wird. Jeder Tag ist mit einem Denkvers versehen, und es ist für kurze Notizen genügend Raum vorhanden. Wir wünschen dem schön ausgestatteten Buch, daß seine Besitzerinnen es niemals mit einer nichtssagenden oder gar albernen Bemerkung verunzieren möchten.

Edmondo de Amicis, Herz. Ein Buch für die Jugend. Autorisierte Übersetzung von **Raimund Wülser.** 17. und 18. Tausend. Basel 1896, Adolf Geering. Brosch. 2 M., eleg. geb. 2,80 M. Prachtausgabe mit 184 Illustrationen von A. Ferraguti, E. Nardi und A. Sartorio. Quarto. Mit Goldschnitt 10 M.

Das Buch hat in seinem Heimatlande Italien bis jetzt gegen 150 Auflagen erlebt und ist mittlerweile in Deutschland so bekannt geworden, daß man eigentlich nicht mehr nötig hat, noch etwas zu seinem Lobe zu sagen. Wir fürchteten anfangs, die Kinder würden nur die neun monatlichen Erzählungen lesen und das übrige überschlagen, wie die betrachtenden Gespräche in Campes Robinson, aber darin irrten wir uns, ja sogar die so überaus warm gehaltenen und wie das ganze Buch in verständlicher, einfacher und darum in so wirkungsvoller Form gebotenen Ermahnungen des Vaters, der Mutter und der Schwester sind mit Nutzen gelesen worden. Das Buch heißt „Herz", weil es alles das aufs ergreifendste veranschaulicht, was zu einem guten Herzen gehört, was der Inbegriff dessen ist, das der Ausdruck meint: Der Mensch hat ein Herz! Es pflegt also besonders das Wohlwollen, glühendes, thatkräftiges Mitgefühl gegen Arme und Elende jeder Art, heiße Liebe in mannigfacher Berührung — also das, was unserer Zeit so not thut, was der Familie, der Gesellschaft, dem Vaterlande immer wieder als göttliches Schutzmittel, als alleinige Sturmwehr von geistlichen und weltlichen Hirten anempfohlen wird. Wer das Buch der Schülerbibliothek einverleibt, der wird nach unserer Erfahrung sehr bald mehrere Exemplare anschaffen und ganz besonders finden, daß gerade dieses Buch sehr geeignet ist, die dem schnellen, flüchtigen Lesen, dem verderblichen Viellesen entgegenarbeitende Verwertung der häuslichen Lektüre im Unterricht zu pflegen.[1]) Das Buch ist eine solche Berücksichtigung wert, und die Zeit wird kommen, daß einzelne Stücke aus „Herz" Aufnahme in die deutschen Lesebücher finden werden, auch wenn es — was wir sehr wünschen — einem deutschen Autor gelingen wird, einen ähnlichen großen Wurf zu thun, wie Edmondo de Amicis. Die Ausstattung des Buches ist gut, der klare Druck besonders zu loben. Die Prachtausgabe liegt uns nicht vor.

Th. Hermann.

---

[1]) Wer von unsern Lesern sendet uns eine Arbeit über dieses Thema? Übrigens möchten auch wir unsererseits auf Amicis' Herz noch besonders hinweisen. So bekannt das Buch schon ist, ist es doch wohl noch lange nicht bekannt genug. Es ist wirklich einmal ein Buch, bei dem die beliebte Phrase mehr als Phrase sein sollte: „Es müßte in eines jeden Schüler Hand gelegt werden." Schade nur, daß uns mit solch einem unübertrefflichen Jugendbuch die Italiener den Rang abgelaufen haben!

Die Schriftleitung.

Mahling, Der Kampf um die christliche Weltanschauung. Vortrag gehalten im evangelisch-socialen Arbeiterverein zu Hamburg. Hamburg, Herold. 0,50 M.

Der Vortrag legt dar,, welches die Hauptfeinde der christlichen Weltanschauung sind, und nennt als solche: 1. den Mammonismus, d. i. die Sucht, reich zu werden wenn möglich ohne Mühe, 2. das gottentfremdete Judentum, insofern es im Bunde mit abgefallenen Christen und als der Führer derselben gegen den christlichen Glauben agitiert und die christliche Weltanschauung bekämpft, verhöhnt oder unterdrückt. 3. die legitimierte Selbstsucht im Erwerben und Genießen ohne Rücksicht auf den Nächsten, 4. die christusfeindliche Presse und 5. die erschrecklich überhandnehmende Unzucht. Die sehr lesenswerte Schrift führt in spannender Weise aus, daß der Kampf gegen die Socialdemokratie nicht bloß als ein materieller und wirtschaftlicher, sondern als ein Geisterkampf betrachtet werden müsse, als ein Kampf der christlich-deutschen Volksseele um ihre Existenz und Macht. Aus mannigfachen Zeichen der Zeit kann mit Recht geschlossen werden, daß ein großer Teil unsers Volkes aufgewacht ist und endlich einsehen gelernt hat, wo der Feind zu suchen ist, der unser Volksleben bis auf den Grund vergiftet hat.

H. G.

Zur Recension eingegangene Bücher.

An die Herren Verleger!

Das „Evangelische Schulblatt" hat nicht Raum genug, um über jedes ihm zugesandte Buch eine Recension bringen zu können. Die betr. Bücher werden aber sämtlich am Schlusse der Hefte als zur Besprechung eingesandt namhaft gemacht. Es bleibt zumeist den Herren Recensenten überlassen, welches Buch durch eine längere Besprechung oder kürzere Anzeige besonders hervorgehoben werden soll. Auf eine Rücksendung der nicht recensierten Bücher kann sich die Redaktion nicht einlassen, es sei denn, letztere habe sich selbst ein Buch zum Zwecke der Besprechung vom Verleger erbeten.

W. Kaiser, Bilder und Lebensbeschreibungen aus der Weltgeschichte. Ein Lehr- und Lesebuch für Mittel-, Bürger- und gehobene Volksschulen, sowie für Töchterschulen. 3. Aufl. Hannover 1896, Meyer. 2,50 M.

Johann Bengel, Ergänzungsheft für die Rheinprovinz (zu Weigand und Tecklenburg, Deutsche Geschichte). Hannover 1896, Meyer. 0,20 M.

L. Hoffmeyer, Wilhelm II. Deutscher Kaiser und König von Preußen. Ein Fürstenbild, der Schule und dem Hause gewidmet. Mit 9 Abbildungen. Breslau 1895, Hirt. 0,20 M.

Dr L. Cyranka, Bilder aus der deutschen Geschichte. Für die Volksschule bearbeitet. Ebenda 1895. 0,30 M.

H. Sieber, Kleine Geschichte. Nach den Allerhöchsten Bestimmungen für ev. Schulen. Ebenda 1895. 0,20 M.

Hübner und Schwochow, Vom Kurhut bis zur Kaiserkrone. Ein Lesebuch zur preußischen Geschichte. 1. Bd. 1640—1840. Breslau, Goerlich. 1,50 M.

— —, Desgl. 2. Bd. Ebenda. 1,50 M.

H. Nowack, Kleine Geographie. Breslau 1895, Hirt. 0,25 M.

Baust und Steinweller, Kleine Pflanzen- und Tierkunde. Ebenda 1895. 0,30 M.

Baust, Kleine Physik, Chemie und Mineralogie. Ebenda 1895. 0,20 M.

Helene Stökl, Feierstunden der Seele. Dichterklänge zur Erquickung und Erhebung von Herz und Geist. Leipzig 1896, Hirt & Sohn. Eleg. geb. 4 M.

Brigitte Augusti, In gutem Geleit. Ein Denk- und Merkbüchlein für alle Tage des Jahres zusammengestellt und ihren jungen Freundinnen gewidmet. Ebenda. Eleg. geb. 4 M.

Else Hofmann, Müller-Liesel. Eine Erzählung für erwachsene Mädchen. Ebd. Prachtband 3,50 M.

Fritz Treugold, Walther. Ein deutsches Lehrerleben in Liedern. Stuttgart 1896, Lutz. 1 M., eleg. geb. 1,25 M.

G. Lang, Der Volksschulzeichenunterricht. Wesen, Wert, Zweck und Methodik. Für Seminar- und Selbstunterricht. 2. Auflage. Erlangen und Leipzig 1894, Böhme. 1,20 M.

E. Meyer, Einführung in die Buchhaltung. Nürnberg 1897, Korn. 0,45 M.

Verantwortlicher Schriftleiter **G. von Rohden** in **Werden** (Ruhr).

Evangelisches Schulblatt.

Mai 1897.

I. Abteilung. Abhandlungen.

Nachlese zur Dörpfeld-Biographie.

Aus einem Briefe an einen Schleswiger Freund vom Juli 1882.

Es thut mir eigentlich leid, daß dieser Brief so viel von Schul-Socialistik spricht. Ich hätte lieber von andern Dingen mit Ihnen geredet. Bei dem Verkehr mit Ihnen und Ihren Friedrichsstädter Freunden ist gerade das mir eine besondere Freude gewesen, daß Ihre Teilnahme nicht durch irgend eine meiner Schulverfassungsschriften, sondern durch meine didaktischen Schriften erweckt wurde. Das ist bei jungen Leuten unseres Standes auch das natürliche, das zunächstliegende; während das Interesse für sociale Fragen in der Regel erst im reiferen Alter erwacht, nämlich dann, wenn allerlei „Püffe" und Stöße und andere Mißerfahrungen die Augen dafür geöffnet haben. Aber wie das Interesse an Schularbeitsfragen in Ihrem Alter das natürlichste ist, so ist es überhaupt auch das verheißungsreichste, das, was die meiste Freude verspricht. Denn im Sorgen und Bemühen für sociale Verbesserungen ist man immer zugleich an die Hilfe anderer Leute gewiesen und gebunden; und um diese zu gewinnen, muß vielleicht ein ganzes langes Leben vergeblich gearbeitet werden, und jedenfalls muß hier jede Freude durch viel Ärger erkauft werden. Im Bemühen für Verbesserung der Schularbeit dagegen kommt das meiste auf die eigene Lust und Kraft an; etwaige kleine Schranken (z. B. mangelhafte Lehrmittel, mangelhafter Lehrplan ꝛc.) fallen nicht ins Gewicht; und jedenfalls hat der redliche Fleiß ein gewisses Maß von Frucht und Freude zu genießen und zwar schon jeden Tag, jede Woche. Möge daher unsere freundschaftliche Verbindung wie in ihrem Anfange so auch in ihrem Fortgange zuerst und vor allem in dem fruchtbaren Boden der Schulaufgaben wurzeln!

Gleichwohl heiße ich es auch willkommen, daß Sie und Ihre dortigen Freunde ein lebhaftes Interesse an den Schulverfassungsanliegen unseres Standes gewonnen haben. Nicht bloß deshalb, weil da für jeden Lehrer auch eine bestimmte Pflicht liegt, — zumal in unserer Zeit, wo wieder wahr gemacht werden sollte, was geschrieben steht: „mit Einer Hand thaten sie die Arbeit, mit der andern führten sie die Waffen;" — sondern auch noch aus einem andern Grunde. Wenn ältere Leute für Schulverfassungsfragen warm werden, so ist in der Regel dem edlern Teilnahme-Interesse auch eine Dosis von Motiven minder edlen Charakters beigemischt — ganz natürlich, infolge der erfahrenen

Beengungen, Püffe und Stöße u. s. w. Dadurch erfahren dann auch die Bestrebungen leicht eine Verunreinigung und eine Abweichung von der geraden Linie. Bei jungen Leuten dagegen ist in diesem Falle das Interesse in der Regel reiner, lauterer; es wurzelt mehr in ihrer idealen Denkungsart, im Gemeinsinn, nicht in egoistischen (wenn auch berechtigten) Wünschen, wie sie durch allerhand Mißerlebnisse wachgerufen werden. Auch das ist etwas Natürliches: wer noch nicht durch Staub und Dreck marschiert ist, kann eben noch reine Stiefel haben.

Es wäre darum zu wünschen, daß unter den jüngern, „jungfräulichen" Gliedern unseres Standes sich mehr Interesse für die Schulsocialistik zeigte, als bislang der Fall zu sein scheint, damit die Nützlichkeitsrichtung ein idealeres Gegengewicht bekäme.

Darum freut es mich, daß in Ihrem Freundeskreise auch dieses Interesse vorhanden ist. Möge es recht warm bleiben — und rein!

Auch bei mir erwachte das Interesse für Schulverfassungsfragen sehr frühe, wohl viel zu frühe — wie denn bei mir leider alles verfrühreift ist.[1])

Hätte ich das Real-Lehrbuch nicht versprochen, so würde mich übrigens der Gedanke, daß es den Lehrern an geeigneten methodischen Anweisungen fehlt, an und für sich nicht sehr drücken. Nachdem nämlich die Hauptgesichtspunkte in der Methodik des Sachunterrichts klargestellt sind, scheint es mir im großen und ganzen ersprießlicher zu sein, wenn die strebsamen Lehrer selbst, durch eigenes Überlegen und Probieren, sich ein- und durchzuarbeiten suchen, als wenn ihnen durch genaue Lehrpräparationen Krücken unter die Achseln geschoben werden. Wohl haben genaue Lehranweisungen den Effekt, daß sie dem betreffenden Lehrverfahren schneller und in größeren Kreisen Bahn brechen helfen; allein eine wirkliche Erstarkung des Lehrerstandes bewirken sie nicht im gleichen Maße. Diese hängt ganz und allein an der Selbstthätigkeit, an dem Grade der Selbstthätigkeit. (Das Lernen der Lehrer unterliegt denselben Gesetzen wie das Lernen der Schüler.) Mögen dabei mancherlei Irrungen und Mißgriffe im einzelnen vorkommen; das achte ich gar nicht für Verluste. Was die Schüler dabei verlieren könnten, wird durch den größern Eifer der Lehrer, der bei selbstgesuchten Lehrwegen nie fehlt, reichlich ersetzt; und für die Lehrer werden die Mißgriffe, sobald sie hernach richtig greifen lernen, geradezu zum Gewinn. Sie gewinnen jedesmal ein Plus an Einsicht und Geschick, was ihnen die beste Lehranweisung so nicht geben kann. Das ist auch der schöne, tröstliche Sinn des apostolischen Spruches auf einem andern Gebiete (Röm. 8, 28): „Denen, die Gott lieben, dienen alle Dinge (auch Leiden, selbst ihre Verirrungen und Sünden) schließlich zum besten." Es handelt sich eben nur

[1]) Vgl. Biographie S. 56, wo die Fortsetzung dieses Passus aufgenommen ist.

um die Vorbedingung, um die rechte Grundgesinnung: die Liebe zu Gott, das Vorwärts- und Aufwärtsstreben; denn „es wächst der Mensch nur mit seinen höhern Zwecken".

Daß bei dem jetzigen Stande der allgemeinen Methodik die strebsameren Lehrer in der That sich durch eigene Kraft ein tüchtiges Stück vorwärts bringen können — auch im Realunterricht, — dafür ist mir die H.sche Schrift ein deutliches Zeugnis und Wahrzeichen; und sie ist es umsomehr, da der Mann in seiner jetzigen näheren Umgebung keine Genossen hatte, die ihm im Sinne der Herbartschen Methodik weiter helfen konnten. Möchte das Buch nur viele Leser finden, die es auch unter diesem Gesichtspunkte — zur Anregung und Aufmunterung in der Selbstthätigkeit — zu lesen und zu nutzen verstehen!

Denken Sie nicht, mein Lieber, die vorstehenden Bemerkungen sollten zur Entschuldigung meiner litterarischen Schuldenmacherei geschrieben sein; denn ich weiß wohl, daß sich dadurch an meiner Versprechensschuld nichts mindern läßt. Nehmen Sie die Bemerkung vielmehr als ein aus warmem Herzen kommendes Dankeswort für Ihre Mahnung, für Ihre und Ihrer Freunde warme Teilnahme an meinem versprochenen Real-Handbuche — als ein Wort des Trostes und der Aufmunterung.

Und dann will ich Ihnen auch noch etwas leise ins Ohr sagen. Wer weiß, ob nicht über Jahr und Tag aus Ihrer Nordmark ein ähnlicher Beitrag zum Realunterricht in die Welt hinausgeht, wie ihn Herr H. in unserer Westmark für den Zeichenunterricht geliefert hat. Sie verstehen mich ja, wenn ich auch etwas leise spreche. Das wollte ich auch gern mir selbst zum Trost sagen. Also — Glück auf — zur munteren Selbstthätigkeit!

Wie Sie wissen, haben „die Grundlinien" bei weitem nicht die Wirkung in der Schulwelt gehabt, die ich erwartet hatte, und die das Buch auch von Rechtswegen hätte haben müssen. Es ist nicht einmal ordentlich bekannt geworden, und in manchen Gegenden so gut wie gar nicht. Dieser Mißerfolg drückt auch meine andern didaktischen Schriften, auch wo diese äußerlich gekannt sind; denn die „Grundlinien" bilden doch eigentlich den Schlüssel zu denselben. Nachdem nun die „Grundlinien" fast ein Jahrzehnt alt geworden sind, ohne eine neue Auflage erlebt zu haben, so ist auch auf dem gewöhnlichen Wege kein größerer Effekt zu erwarten, da jeder, der die Sache nicht näher kennt, denkt, das Buch gehöre bereits zur alten Litteratur, und so werde sein wesentlicher Inhalt auch schon in den allgemeinen pädagogischen Gedankenkreis übergegangen sein.

Was nun?

Durch Recensionen (ich meine: durch Besprechungen in Recensionsform, die das Buch als Ganzes vorführen wollen) läßt sich nichts Nennenswertes mehr

erreichen, weil die Leser den Wald vor lauter Bäumen nicht sehen. Ist die Recension ausführlich, dann geht vielen Lesern die Geduld aus; ist sie kurz, dann merken sie nichts, und etwaige starke Empfehlungsausdrücke halten sie für Übertreibung oder gar für Reklame. Es steht eben ein Hindernis im Wege, das erst durchbrochen sein will. Es ist jene von den Seminarien gepflanzte, von der Mehrzahl der pädagogischen Blätter bekräftigte und von der Schulbehörde besiegelte pädagogische Anschauung, welche nicht weiß, was eine Theorie des Lehrplans ist, auch nicht weiß, daß es eine solche Theorie geben könnte, geschweige, daß sie nötig sei, höchstens an so etwas wie Pensenverteilung dabei denkt, und darum vollends nicht ahnt, daß eine solche Theorie vielleicht eine vollständige Revolution bis in das Innerste der Schularbeit hinein bewirken könnte. Wie soll man nun diese selbstselige, „satte" Anschauung, die in Wahrheit bare Unwissenheit ist, erschüttern und durchbrechen? Mit andern Worten: wie soll man ihr beibringen, daß es noch didaktische Probleme giebt, von denen sie keine Ahnung hat, und daß diese Probleme eben da anfangen, wo ihre eigene pädagogische Weisheit aufhört?

Offen gestanden, ich bin selber dieser Aufgabe gegenüber lange ratlos gewesen — in Absicht auf den praktischen Angriffspunkt. Erst Ihr und N.s erster Brief hat mich auf die richtige Spur gebracht. Der Fingerzeig lag nämlich in dem, was Ihre und Ihres Freundes Briefe über Ihre frühere, vom Seminar mitgebrachte pädagogische Anschauung mitteilten, und dann dem gegenüberstellten, was für eine große Umwälzung die „Grundlinien" in Ihren Gedanken über Fortbildung, Berufstüchtigkeit (Berufswissenschaft) und die Schularbeit erzeugt habe, und wie Sie jetzt erst recht den Lehrerberuf liebgewonnen, mit Lust und Eifer die Berufswissenschaft studierten und ebenso mit Lust und Eifer die tägliche Schularbeit verrichteten. Diese helle Freude am Beruf, an der Berufswissenschaft und an der Berufsarbeit — im Vergleich zu der frühern behaglichen Sattheit, die keine neuen Probleme sehen kann — das ist der Punkt, um den es sich handelt. Es ist aber auch sofort klar, daß derselbe nur nach genetischer Methode recht ins Licht gestellt werden kann, d. h. durch eine anschaulich-ausführliche Erzählung dieser selbstdurchlebten inneren Entwicklung.

Der Zeichenunterricht in der Volksschule.

Von O. Schneider in Barmen.

Der Volksschulunterricht hat im Laufe der letzten Jahre manche erfreuliche Umgestaltung erfahren. Ich erinnere an den naturgeschichtlichen Unterricht. Man sieht das Ziel desselben nicht mehr in einseitiger Verstandesbildung, hervor-

gerufen durch genaue Kenntnis des Systems, sondern man will durch das Vorführen von Naturbildern und durch Schülerexkursionen liebevolles Verständnis und gemütvolles Erfassen der Natur bei den Kindern erreichen. Im Deutschunterricht soll ebenfalls das verstandesmäßige Erfassen der Sprachgesetze, also die Grammatik, mehr zurücktreten und die freiwerdende Zeit auf gemütbildende Verarbeitung mustergültiger Gedichte und Prosastücke verwendet werden. Auch in der Geographie und Geschichte begnügt man sich nicht mehr mit dem Einpauken von Namen und Zahlen, sondern man ist bemüht, die Kinder in das Volksleben der Gegenwart und Vergangenheit einzuführen. So macht sich auf allen Gebieten das Bestreben geltend, die einseitige Bevorzugung der Verstandes- und Gedächtnisbildung zu verlassen und den Unterricht in mehr gemütbildender Weise zu erteilen. Nur im Zeichenunterricht scheint mir nach dieser Richtung hin ein Rückschritt eingetreten zu sein, indem man sich einseitig mit dem Körper- und Modellzeichnen befaßt und das Nachbilden schöner Flächenornamente vernachlässigt. Gewiß ist die Bildung des Auges und der Hand eine wichtige Aufgabe des Zeichnens und der Verstand darf auch nicht ganz leer ausgehen; aber das Hauptziel des Zeichenunterrichts ist doch wohl die Bildung des Geschmackes, des Schönheits- und Formensinnes. Untersuchen wir nun, ob der Zeichenunterricht, wie er jetzt erteilt wird, diesen Anforderungen genügt.

Die weiteste Verbreitung hat wohl augenblicklich die Stuhlmannsche Methode gefunden. Gegen diese würde sich daher meine Kritik vorzugsweise richten. Stuhlmann beginnt mit dem Netzzeichnen und zwar verlangt er, daß die Schüler schon nach dem ersten Vierteljahr ins Heft zeichnen sollen, was wohl entschieden als verfrüht erscheint. Überhaupt sind gegen das Netzzeichnen von den verschiedensten Seiten Bedenken erhoben worden, zunächst von ärztlicher Seite. Es wird nämlich behauptet, durch das fortwährende Orientieren in dem Liniennetze würden die Augen übermäßig angestrengt, wodurch leicht Augenschwäche und Kurzsichtigkeit entstehen können. Von anderer Seite wird der bildende Wert des Netzzeichnens angezweifelt. Man behauptet, durch dasselbe werde zwar die Hand, aber nicht das Auge gebildet. Der Schüler habe gar nicht nötig, die Form richtig aufzufassen, er lerne höchstens richtig abzählen und sich im Liniennetz orientieren. Wir müssen gestehen, daß das Netz- und stigmographische Zeichnen keine gute Vorbereitung für das Freihandzeichnen ist; denn die Kinder lernen dabei weder eine Mittellinie ziehen, noch ein Quadrat anlegen, weder Einteilen noch Abschätzen; doch hat es gerade für das Wupperthal, in welchem die Textilindustrie in so hoher Blüte steht, eine gewisse praktische Bedeutung, indem es auf das Patronen- und Musterzeichnen vorbereitet, und deshalb möchte ich nicht ganz darauf verzichten. Allerdings darf es nicht einen so breiten Raum einnehmen, wie bei Stuhlmann, sondern es würde genügen, wenn ein Jahr, nämlich das dritte Schuljahr dafür angesetzt würde. Für das erste und zweite

Schuljahr möchte ich nur das malende Zeichnen auf der Schiefertafel empfehlen. Dasselbe soll vor allem den Anschauungsunterricht unterstützen und kann zur Klärung der Begriffe, sowie zur Erweckung der Freude am Unterricht gute Dienste leisten. So kann ins Netz oder ohne Netz gezeichnet werden: „Stuhl, Tisch, Thür, Haus, Giebel, Mond, Rad, Kamm, Topf, Sichel, Spaten, Pumpe, Wagen, Kommode, Bett, Uhr, Herd, Hundehütte, Lattenzaun, Thorweg, Fichte, Eimer, Kessel, Kirche u. dergl. Alle diese scheinbar zusammengewürfelten Gegenstände sind durch den Anschauungsunterricht, sowie durch Märchen dargeboten, und daher für das Kind von großem Interesse." (Rein.)

Da das Netzzeichnen für das freie Zeichnen nur unvollkommen vorbereitet, sind wir genötigt, einen anderen Übergang zu diesem zu suchen. Der bietet sich uns in dem Zeichnen geradliniger Figuren mit dem Lineal. Mit dem Lineal? wird mancher verwundert fragen. Das ist ja streng verpönt und gilt als Betrug, wenn der Schüler es trotzdem heimlich thut. Mit dem Lineal zeichnen, das ist keine Kunst. O ja, es ist eine Kunst, mit dem Lineal genau und sauber zu ziehen, eine Kunst, die wohl gelernt sein will. Das merken unsere Fortbildungsschüler sehr wohl, wenn sie Lineal und Ziehfeder in die Hand bekommen. Wenn das Linienziehen nicht geübt ist, dann werden fünfzig Prozent einer Oberklasse nicht zwei gegebene Punkte mittelst Lineal und Bleistift richtig verbinden können. Von dem Ziehen von Parallelen, Wagerechten und Senkrechten kann natürlich gar keine Rede sein. Es wird mir also wohl keiner im Ernst den Einwurf machen können, das Zeichnen mit dem Lineal sei zu leicht, etwa nur Spielerei. Nein, die Kinder müssen ihre ganze Kraft und Aufmerksamkeit dabei aufwenden, wenn etwas Gutes dabei herauskommen soll. Der Lehrer kann allerdings dafür auch verlangen, daß sämtliche Zeichnungen sauber und exakt ausgeführt werden, was bei dem Zeichnen von geraden Linien aus freier Hand gar nicht möglich ist; denn das Zeichnen einer geraden Linie ist nicht das leichteste, wie man bisher vielfach angenommen hat, sondern eine der schwersten Übungen, so schwer, daß es selbst einem gewandten Zeichner niemals einfällt, eine gerade Linie aus freier Hand zu ziehen; er bedient sich stets des Lineals. Was man nun von dem ausgebildeten Zeichner nicht verlangt, das verlangt man von dem stümpernden Anfänger; kein Wunder, daß er zu verbotenen Hilfsmitteln greift, und den Lehrer betrügt. Auch das Messen war eine Zeitlang streng verboten; als wenn man vom Kinde, vom Anfänger verlangen könnte, ein Quadrat, Sechseck und Achteck nur nach dem Augenmaß herzustellen. Ich habe in meinem Leben viel gezeichnet, aber ich muß gestehen, daß ich es nicht kann, und der Schüler kann es erst recht nicht; dazu kommt, daß bei schwierigen Arbeiten in der Regel die ganze Zeichnung wertlos ist, wenn beim Ziehen der Mittellinien und der Grundfigur auch nur ganz kleine Fehler gemacht wurden.

Als zweiten Grund für das Linearzeichnen möchte ich seine große praktische

Bedeutung anführen. Wer im praktischen Leben gerade Linien ziehen muß, der bedient sich stets des Lineals. Der Baumeister, der Schreiner, der Buchbinder, der Drechsler, der Schneider, der Maurer, sie alle gebrauchen Lineal, Winkel, Reißschiene und Cirkel. Das freie Zeichnen einer Geraden kann hier in der Regel nicht viel nützen, weil es in der Industrie auf Genauigkeit und Exaktheit ankommt. Eine minimale Abweichung von der wagerechten oder senkrechten Richtung kann von der größten Bedeutung sein und zu den verhängnisvollsten Fehlern führen. Wie sollen die Lehrlinge und Gesellen aber die Fähigkeit zum genauen Messen und Zeichnen erlangen, wenn sie durch die Schule nicht an diese peinliche Sorgfalt und Genauigkeit gewöhnt sind? Wir arbeiten also nicht für das Leben, wenn wir auf die bisherige Weise fortfahren, sondern wir arbeiten im Interesse einer Methode, eines Systems. So fordert das praktische Leben gebieterisch das Linearzeichnen. Darum fort mit dem freien Zeichnen gerader Linien, sowie ganzer und halber Kreise. Man lehre vielmehr auch auf späteren Stufen die Schüler gründlich Lineal, Cirkel, Meßstreifen und andere erlaubte Hilfsmittel in richtiger Weise gebrauchen; denn auch dieses will wohl gelernt und geübt sein.

Drittens sind es pädagogische und ästhetische Erwägungen, welche für das Linearzeichnen sprechen. Bisher ist es trotz des strengsten Verbotes wohl noch keinem Lehrer gelungen, die Hilfsmittel ganz zu verbannen. Waren sie öffentlich verboten, so wurden sie heimlich um so eifriger gebraucht, und diese Heimlichthuerei und Betrügerei schädigt nicht bloß das Zeichnen, sondern vor allem den Charakter des Schülers, und bereitet sowohl dem Lehrer wie auch dem Schüler viel Ärger und Verdruß. Und wie steht es mit der Ästhetik, die doch durch das Zeichnen ganz besonders gepflegt werden soll, wenn die Schüler immer und immer wieder unsaubere und verzeichnete Arbeiten liefern? Wird nicht auf diese Weise das gerade Gegenteil von dem erreicht, was erreicht werden soll? Wird der Schüler jemals beim Anblick der Zerrbilder, die er hervorbringt, das befriedigende Gefühl haben, etwas Schönes zustande gebracht zu haben? und wird nicht statt Lust und Freude bald Überdruß und Langeweile entstehen? Das Zeichnen mit dem Lineal hat zudem noch den Vorteil, daß die Schüler die Figuren viel besser verstehen lernen. Auch der schwächste Schüler sieht, wenn er das Lineal auflegt, wie eine Linie die Fortsetzung der anderen ist. Das Verständnis wird noch mehr erleichtert, wenn man bandförmig-verschlungene Figuren mit zwei und drei Farben antuschen läßt. Es ist nicht notwendig, daß alle Figuren gefärbt werden. In stark besetzten Klassen kann es vielleicht nur als Belohnung für fleißige Schüler gelten, welche früher fertig sind und ihre Zeichnungen recht sauber ausgeführt haben. Diese Schüler kann man auch damit beschäftigen, daß man die Konturen aus freier Hand nachziehen läßt.

Nachdem Stuhlmann im ersten, zweiten und dritten Schuljahr das Netz-

zeichnen geübt hat, geht er im vierten zu dem freien Zeichnen ebener Gebilde über.. Er geht dabei vom Quadrat aus, übt in systematischer Folge Rechteck, Achteck, Dreieck und Sechseck. Dagegen ist nichts einzuwenden, doch vermißt man die Anwendung der geübten Formen. Infolgedessen wird die Ausführung der gelernten Form bald wieder vergessen. Ich habe noch nie einen fremden Schüler bekommen, auch in der Fortbildungsschule nicht, der ein regelmäßiges Sechseck zeichnen konnte. Ich will damit durchaus nicht die Schuld auf die Lehrer schieben und behaupten, daß die Schüler es nicht einmal richtig gekonnt haben, oder richtig gelernt hätten. Der Fehler liegt in der Methode; denn in dem Lehrgang von Stuhlmann kommen nur zwei Figuren vor, welche in ein Sechseck und zwei, welche in ein Achteck passen. Es ist aber undenkbar, daß durch zweimaliges Zeichnen dieser wichtigen Formen ein sicheres Können bei den Kindern erzielt werde. Wenn dieselben dann später wieder vorkommen, tritt natürlich der Mangel zu tage. Es ist daher nötig, diese Form in einer ganzen Reihe von Figuren stufenmäßig zu verwenden, bis sie zu sicherem Eigentum der Kinder geworden sind. Die Anwendung dieser Formen hat aber auch eine ästhetische Bedeutung; denn bekanntlich können die Grundformen nicht ästhetisch wirken, sondern erst ihre Zusammensetzungen. Daher müssen die Schüler schöne Kompositionen zeichnen, wenn sie ästhetisch gebildet werden sollen. An dieser Stelle müssen wir also der Stuhlmannschen Methode zum zweiten Male den Vorwurf machen, daß sie nicht in genügender Weise die ästhetische Bildung berücksichtigt. Sowohl beim freien Zeichnen ebener Gebilde, als auch später beim Körper- und Gipszeichnen, bringt sie keine schönen Formen, sondern immer und immer wieder die Grundform. Die wenigen gefälligen Formen werden von den Schülern mit großem Vergnügen gezeichnet, vor allem die etwas freier stilisierten Blattformen und der Schmetterling. Aber diese sind viel zu selten. Stuhlmann eilt über diesen wichtigen Zweig des Zeichnens merkwürdig schnell hinweg, um möglichst bald zu dem Zeichnen von Holzkörpern und Gipsmodellen zu kommen, dem er eine Bedeutung beimißt, die es nicht im entferntesten für die Volksschule hat. Die Schüler erlangen daher nicht die genügende Gewandtheit im Auffassen und Zeichnen von Flächenmustern, das doch für das praktische Leben von größter Bedeutung ist. Alle, der Anstreicher, der Schreiner, der Lithograph, der Bandwirker, der Schlosser, alle können das Planzeichnen nicht entbehren, wohl aber das Körperzeichnen. Stuhlmann giebt sich der Täuschung hin, daß die Schüler, wenn sie die elementaren Körperformen nachbilden können, später alles zeichnen könnten. Leider ist die Sache gerade umgekehrt. Die Gesetze des Körperzeichnens werden bald vergessen, wenn sie überhaupt richtig erfaßt wurden; dagegen haben die Kinder im Planzeichnen eine empfindliche Lücke und ihr Können im praktischen Leben ist dann fast gleich Null.

Ein weiterer Mangel der Stuhlmannschen Methode ist es, daß sie nicht

nach Vorlagen zeichnen läßt, sondern nur nach Wandtafeln. Dieselben sind allerdings den Handvorlagen vorzuziehen, solange es sich um einfache Formen handelt; sobald aber feinere Formenübergänge zu beachten sind und sobald der Klassenunterricht dem Gruppenunterricht weichen muß, sind Handvorlagen für die Schüler geradezu unentbehrlich. Das Vorlagenzeichnen ist durch den Mißbrauch, welcher damit getrieben wurde, in den letzten Dezennien sehr in Mißkredit gekommen. Man ließ den Anfänger schon Landschaften, Nasen, Ohren, Hände, Köpfe u. dergl. nach Vorlagen zeichnen. Das führte natürlich zu einem ganz mechanischen verständnislosen Kopieren. Häufig wurden die Umrisse durchgepaust und durchgestochen, weil es den Schülern unmöglich war, die viel zu schweren Zeichnungen selbständig herzustellen. Stuhlmann gebührt das große Verdienst, diesem Unfug mit Erfolg entgegengetreten zu sein, aber er hat das Kind mit dem Bade ausgeschüttet. Ihm ist jede exakte Nachbildung einer Vorlage ein Kopieren im schlechten Sinne. Wenn das wahr ist, dann sind alle Künstler, welche nach Italien reisen, um die Werke eines Tizian und Raffael zu kopieren, traurige Gesellen. Überdies kann man das gedankenlose Kopieren dadurch verhüten, daß man die Zeichnung vergrößern läßt. Ferner ist es bei Fortführung des Gruppenunterrichts möglich, Belehrungen über Gestalt, Bedeutung und Anwendung der betreffenden Kunstformen zu geben. Sehr wichtig ist es für das bessere Verständnis, daß der Lehrer die Zeichnung an der Wandtafel vorzeichnet, damit sie dieselbe vor ihren Augen entstehen sehen. Bei symmetrischen Figuren genügt es in der Regel, wenn der Lehrer nur die Hälfte anzeichnet. Bei regelmäßigen Figuren oft schon 1/4, 1/6 oder 1/8; das übrige können die Schüler selbständig hinzufügen. Eine sehr gute Sammlung von Schülervorlagen ist die von Häuselmann, welche auch noch den Vorzug großer Billigkeit hat. 80 Schülervorlagen kosten 3,20 M. Außerdem möchte ich für die Hand des Lehrers das Werkchen von Pelz und Pettinger empfehlen, welches mehrere vorzügliche Lehrgänge für das Planzeichnen enthält.

Die Scheu vor jeder exakten Nachbildung hat viele Methodiker und so auch Stuhlmann dahin geführt, das Selbstkomponieren und -kombinieren von den Schülern zu verlangen. In seinem Lehrbuch für den Zeichenunterricht hat er als Beispiel dazu die Moosbeere und den Buchweizen verwendet. Zuerst bringt er die Grundformen, dann die abgeleiteten Formen und zuletzt benutzt er sie zur Zusammenstellung von Ranken und Bändern und zur Ausfüllung von Flächen. Gegen diese Stufenfolge wird wohl niemand etwas einzuwenden haben, das heißt, wenn der Lehrer sie vor den Augen der Schüler entwickelt. Aber von dem Schüler zu verlangen, die Formen selbst zu erfinden, ist wohl eine ebenso große Verirrung, als wenn man Anfänger in der Musik zum Selbstkomponieren anleiten und an den Produkten der Schüler Gemüt und Geschmack bilden wollte. Es ist doch vielmehr Aufgabe des Lehrers auf allen diesen Gebieten, die Schüler

mit den Musterleistungen unserer Meister bekannt zu machen und an diesen den Geschmack zu bilden. Das Selbstschaffen ist Sache des Künstlers. Es kommt mir so vor, als wenn die, welche solche Forderungen stellen, niemals in einer Volksschule praktisch thätig gewesen sind.

Während Stuhlmann auf der einen Seite viel zu viel von dem Schüler verlangt, vernachlässigt er auf der anderen Seite ein Gebiet vollständig, welches so recht geeignet ist, das Interesse der Kinder am Zeichnen anzuregen und ihren Geschmack zu bilden; ich meine das farbige Zeichnen. Er ist sogar ein entschiedener Gegner desselben, soweit es die Volksschule betrifft, und „doch ist es heutzutage eine ganz selbstverständliche Forderung, daß die Belehrung über die Farbe einen notwendigen Teil des Schulunterrichts bilden muß. Die Schule hat die Aufgabe, alle Kräfte und Anlagen des Kindes zu wecken und zu pflegen, folglich auch den Farbensinn“ (Graßmann). Das praktische Leben aber, sowie einzelne Berufsarten haben noch ein besonderes Interesse an der Pflege dieses Gegenstandes, da ja die industriellen Leistungen eines Volkes zum großen Teil von der Fähigkeit desselben, farbige Dinge zu bilden, abhängig sind. Schon vor Jahrzehnten haben sich hier und da Stimmen erhoben, die auf die Wichtigkeit der Farbe für den Schulunterricht aufmerksam gemacht haben, aber sie wurden wenig beachtet. Das hat sich aber im Laufe der Jahre sehr geändert. Eine Reihe der hervorragendsten Zeichenmethodiker gewährt der Farbe in ihren Werken einen breiten Raum, z. B. Weishaupt, Herdtle, Tretau, Flinzer, Dreesen, Häuselmann und Menard. Nur Professor Stuhlmann bestreitet die Notwendigkeit des farbigen Zeichnens für die Volksschule. Ganz kann er sich allerdings auch der Einsicht nicht verschließen, daß auch bei dem Volksschüler der Farbensinn gebildet werden müsse. Er will das aber nur durch Anschauen von farbigen Tafeln erreichen. Er sagt: „Form und Farbe haben gleichen Anteil an der wohlgefälligen Erscheinung der Dinge. Beides, das sinnige Gestalten der Formen und das richtige Auswählen und Anordnen der Farben muß soviel wie möglich in der Schule gepflegt werden. Da aber das farbige Ausführen der Muster, weil es sehr zeitraubend und schwierig ist, in der Schule fast gar nicht geübt werden kann, so muß sich hier der Unterricht darauf beschränken, den Mädchen möglichst schöne und möglichst häßliche Muster vorzuführen und zu besprechen, wodurch die einen unser Wohlgefallen, die andern unser Mißfallen erregen. Solche Übungen sind für die Bildung des Sinnes für Farbenharmonie weit wirksamer als ein stümperhaftes Hantieren mit Farbe und Pinsel.“ Soweit Stuhlmann. Wenn er recht hat mit der letzten Behauptung, dann brauchen die Schüler auch die Flächenmuster, Holzkörper und Gipsmodelle nicht mehr zu zeichnen, sondern wir können uns damit begnügen, sie bloß anschauen zu lassen, um den Formensinn in genügender Weise zu bilden. Das hätte dann auch den Vorteil, daß noch mehr Zeit gespart würde. Ein großes Hindernis für die

Einführung des farbigen Zeichnens ist es, daß die meisten Lehrer so unerfahren auf diesem Gebiete sind. Nur in wenigen Seminaren wird es überhaupt getrieben und auch da nur in bescheidenen Grenzen. Eine rühmliche Ausnahme macht Neuwied, wo der bedeutende Zeichenmeister Menard schon seit Jahren wirkt. Die Lehrer, welche das Farbenzeichnen nicht gelernt haben, können die Schüler auch nicht darin unterrichten. Wenn sie es dennoch versuchen, so findet man in den Heften oft die schreiendsten Farbenzusammenstellungen und die scheußlichsten Sudeleien; dafür sind dann die Schüler nicht verantwortlich zu machen. Ebenso hüte man sich vor dem voreiligen Schluß, das Farbenzeichnen sei zu schwer für Volksschüler. Tüchtige Lehrer haben im Farbenzeichnen die schönsten Resultate gehabt. Ich weise hin auf das Beispiel von Elberfeld, wo in den Knabenkursen im Farbenzeichnen wirklich Tüchtiges geleistet wird. Einem wenig geschulten Lehrer kann man nur den Rat geben, vorsichtig zu sein mit grellen Farbentönen und nur ganz leichte Lasurfarben anzuwenden.

Als zweiten Grund gegen das Farbenzeichnen wird häufig seine Kostspieligkeit und Umständlichkeit angeführt. Dagegen aber sei erwidert, daß man schon mit Kaffee eine ganz hübsche Zusammenstellung von Farben erzielen kann. Kaffee mit ein oder zwei Tropfen schwarzer oder roter Tinte, ferner eine Mischung von Kaffee mit Preußischblau, gebrannter Sienna und Sepia erzielt ganz hübsche, brauchbare Farben, die besonders dem wenig geübten Lehrer anzuraten sind, da er mit diesem nicht leicht etwas Geschmackloses und das Auge Verletzendes zustande bringen kann. Die Farben können schon bei dem geometrischen Zeichnen angewendet werden. Ganz besonders aber ist die Farbe bei dem Pflanzenornament am Platze. Im praktischen Leben kennt man kein Flächenornament ohne Farbe; weist doch die Natur, welcher die Formen entlehnt sind, auch stets Farben auf. Häuselmann sagt daher mit Recht: „Ein Flächenornament ohne Farbe ist ein Lied ohne Melodie."

Im siebenten und achten Schuljahr tritt das angewandte Zeichnen auf. Die Knaben zeichnen Blattbänder, Bordüren und Füllungen. Die Mädchen Stickmuster und Monogramme. Auf dieser Stufe kann das Freihandzeichnen mit dem eigentlichen Linear- oder Cirkelzeichnen verbunden werden. Das ist schon eine Forderung des praktischen Lebens; denn im Leben treten diese Gebiete auch nicht gesondert, sondern stets verbunden auf; darum muß auch jeder Handwerker außer der Gewandtheit im freien Zeichnen auch einige Fertigkeit in der Handhabung von Zirkel und Ziehfeder haben.

Bei Stuhlmann beginnt mit dem siebenten Schuljahr das Zeichnen nach Holzkörpern und Gipsmodellen, dies ist entschieden verfrüht; denn bis dahin haben die Kinder noch keine Übung im Konturenzeichnen erlangt und beim Körperzeichnen lernen sie diese für das Leben so wichtige Fertigkeit auch nicht. Denn auch hier sind es wieder nur die Grundformen, welche gezeichnet werden,

Quadrate, Rechteck, Dreieck, Kreise u. dergl.; also wieder nur System, aber keine technische Durchbildung, keine Bildung des Geschmacks, keine Lust und Liebe zum Zeichnen erweckenden Vorbilder. Dazu kommt, daß das Körperzeichnen für den Durchschnitt der Volksschüler zu schwierig ist. Für Fortbildungsschulen und Kunstgewerbeschulen mag der Stuhlmannsche Gang wohl noch eher zulässig sein, denn hier sind durchweg begabte Schüler, und die meisten bringen schon eine tüchtige Vorbildung mit; aber in der Volksschule, wo auch die ungeschicktesten mit fortgebracht werden müssen, ist er eine Unmöglichkeit. Der Lehrer kommt dabei aus dem Erklären und Verbessern gar nicht heraus, und die Zeichenstunde wird dann zu einer wahren Qual für den Lehrer. Man denke sich, daß in einer Klasse von sechzig bis siebzig Schülern alle Schüler etwas Verschiedenes zeichnen. Wie soll es da möglich sein, daß der Lehrer jedem gerecht wird. Er kann unmöglich alle Fehler korrigieren. Es werden daher eine Menge ganz verzeichneter Formen vorkommen, und selbst wenn die Zeichnungen schließlich schön sauber auf dem Papiere stehen, so gebe man sich nicht der Illusion hin, die Schüler hätten nun die Sache verstanden. Denn unter solchen Umständen greifen die Schüler natürlich zu allerlei unerlaubten Hilfsmitteln, zeichnen von anderen ab, suchen sich die Hefte älterer Schüler zu verschaffen u. dergl. Das Körperzeichnen für eine ganze Klasse ist daher ein Unding. Es ist nur möglich, wenn einzelne Schüler, und zwar die begabtesten herangezogen werden, mit denen sich der Lehrer dann ganz besonders beschäftigen muß. Häuselmann sagt darüber: „Das Zeichnen ist zum großen Teil ein Fertigkeitsfach. Es gehört schon viel Geduld und Übung dazu, bis die Hand nur einigermaßen zum dienstbaren Werkzeug des Auges erzogen ist. Solange dem Zeichnen nicht mehr Zeit eingeräumt wird, heißt es die Sache auf den Kopf stellen, wenn das Körperzeichnen schon im sechsten oder siebenten Schuljahr begonnen werden will. Solche Schüler werden es nie zum Zeichnen einer schwungvoll und sauber ausgeführten Umrißlinie bringen, weil in der Perspektive das Auge fast alles, die Hand fast nichts zu thun hat, zumal die Kontur in der Schattierung verschwindet und alle Bedeutung verliert. Was nützt einem Handwerker die Perspektive, wenn ihm die Zeichentechnik fehlt? Die Griechen nahmen es mit dem Linienzeichnen ernster. Nulla dies sine linea, jeden Tag eine Linie, war die Devise des Apelles, Hofmalers Alexanders des Großen, und die Schüler seines Lehrers, des Pamphilus, mußten zehn Jahre lang beim Linearzeichnen (Flachornamente) verbleiben."

Fassen wir zum Schluß noch einmal kurz die Resultate unserer Untersuchung zusammen, so ergiebt sich folgendes:

1. In den beiden ersten Schuljahren wird nur das malende Zeichnen auf der Schiefertafel geübt.
2. Im dritten Schuljahr erst beginnt das Zeichnen im Heft und zwar mit dem Netzzeichnen, für welches jedoch ein Jahr genügt.

3. Im vierten Schuljahr und in der ersten Hälfte des fünften werden geradlinige Figuren mit dem Lineal gezeichnet und mit blassen Lasurfarben getuscht.
4. Im fünften Schuljahr beginnt das freie Zeichnen gebogener Linien.
5. Im sechsten und siebenten Schuljahr wird hauptsächlich das Pflanzenornament geübt, und zwar nach Vorzeichnung des Lehrers an der Wandtafel und nach Handvorlagen. Besonders ist hier auf schöne Formen und stufenmäßige Entwicklung zu halten. Dagegen ist das Selbsterfinden der Kinder zu verwerfen.
6. Im siebenten und achten Schuljahr folgt das angewandte Zeichnen. Freihand- und Linear- oder Zirkelzeichnen tritt verbunden auf. Die Mädchen zeichnen Stickmuster und Monogramme. Die Knaben Bordüren, Füllungen u. dergl.
7. Das Körper- und Gipszeichnen geht im allgemeinen über das Ziel der Volksschule hinaus und ist nur besonders begabten Schülern zu gestatten.

Der hier aufgestellte Lehrgang unterscheidet sich in vielen Punkten von dem Stuhlmannschen, und doch lehnt er sich wiederum an denselben an, und das letztere hat auch eine gewisse Berechtigung; denn wenn die Stuhlmannsche Methode auch manche Schwächen hat, so dürfen wir doch nicht vergessen, daß Stuhlmann sich große Verdienste um das Volksschulzeichnen erworben hat. Er ist eigentlich der erste, der Methode in das Zeichnen gebracht hat, und darum ist es Pflicht, auf dem Fundament weiter zu bauen, das er gelegt hat. Allerdings ist sein Zeichengang zu sehr Methode, der Methode wird alles geopfert. Die Fähigkeit und das Interesse des Kindes, sowie die Ästhetik und das praktische Leben aber werden wenig oder gar nicht berücksichtigt. Darum wird eine Alleinherrschaft von Stuhlmann, wie sie jetzt besteht, auf die Dauer für den Zeichenunterricht von verderblicher Wirkung sein. Überdies sind in letzter Zeit so viele wertvolle Arbeiten auf diesem Gebiete erschienen, daß es ein Unrecht wäre, diese zu Gunsten Stuhlmanns zu ignorieren. Wir dürfen darum nicht bei Stuhlmann stehen bleiben, denn es ist kein System vollkommen und mit der Zeit wird auch das, was man ehedem für vollkommen gehalten hat, durch Neues und Besseres verdrängt, und gerade in unserer Zeit, wo alles auf Fortschritt drängt, giebt es keinen Stillstand. Stillstand ist Rückschritt, und wenn wir bei Stuhlmann stehen bleiben, gehen wir zurück.

Die Schwachsinnigen und die Organisation ihrer Erziehung.

Von Arno Fuchs-Berlin.

Die sich immer mehr aufdrängende Notwendigkeit, der Pädagogik des Schwachsinns eine größere Bedeutung beizumessen, hat bei Pädagogen und Medizinern eine bemerkenswert warme Anerkennung gefunden. Ein beredtes Zeugnis dafür bietet die reichquellende Litteratur über diesen Gegenstand. Naturgemäß haben sich — wie bei jeder andern Frage — auch hier Unbestimmtheiten und Unklarheiten eingeschlichen und erhalten. Nachdem die Frage ein ungewöhnlich starkes Interesse errungen hat und es nicht mehr nur bei dem guten Wort und Willen bleibt, sondern allerorten die That erfolgt ist oder in Kürze erfolgen wird, ist es Zeit, in einzelnen Punkten die nötige Klarheit zu schaffen. Die bereits allgemein gültig gewordenen Unterscheidungen zu formulieren und die pädagogische Bedeutung der ganzen Frage von einem philosophischen Standpunkt aus zu betrachten, das streben die nachstehenden Zeilen an.

I. Schwachsinnig oder schwachbegabt?

Die Kinder der Volksschule sind, vom erziehlichen und unterrichtlichen Standpunkte betrachtet, auf fünf Gruppen zu verteilen. Es sind zu unterscheiden:

1. die normal fortschreitenden,
2. die durch äußere Verhältnisse, Schulversäumnis, Umschulung, das Elternhaus u. s. w. im Fortschritt aufgehaltenen,
3. die durch langsam sich vollziehende Denkprozesse oder durch körperliche Erkrankung im Rhythmus der Apperception und Reproduktion zurückgehaltenen,
4. die durch unvollständige geistige Beanlagung im Fortschritt gehemmten,
5. die durch ein allgemeines Unvermögen oder außerordentliche geistige Schwäche nicht merklich zu fördernden Kinder.

Wenn die allgemeine Volksschule dem Gedanken überhaupt näher tritt, von diesen Gruppen eine oder die andere einer gesonderten Behandlung zu übergeben, so sind nur die in Rücksicht zu ziehen, welche nicht durch äußere Verhältnisse oder sich wieder ausgleichende Individualität beeinflußt sind, nur die, welche den Charakter des Abnormen an sich tragen, deren Bildungsfähigkeit weit hinter dem Möglichen innerhalb der normalen Sphäre und der Ziele einer Volksschule zurückbleiben. Alle andern Mißstände, welche nur Veranlassung sind, daß die Grenze des Möglichen nicht erreicht wird, wiewohl sie erreicht werden könnte,

hat die Volksschule zu tragen. Denn sie ist die „allgemeine Volksschule“ und hat als solche bei Feststellung ihrer Ziele nicht mit ihrer Aristokratie, sondern mit ihren Durchschnittsleistungen zu rechnen; denn sie ist der große Anfang socialer Gleichberechtigung und Gleichstellung und hüte sich vor einer Degradierung ihrer normalen Elemente. — Die mittlere Grenze des Normalen wird nun weniger durch die Aristokratie, als die Gruppen am stärksten beeinflußt, die durch einen langsam sich vollziehenden Denkprozeß und durch die nachteiligen Folgen mißlicher äußerer Verhältnisse gekennzeichnet sind; davon sind wieder die langsamen Köpfe die eigentlich hemmenden. Diese langsamen Denker, von Stoy „Einspänner“ genannt, haben sehr wohl — es sei nochmals hervorgehoben — das Vermögen, zu appercipieren und zu reproduzieren. Ihre hirnphysiologische Beschaffenheit weist also keinen quantitativen Mangel auf, nur brauchen sie zu den Denkprozessen mehr Zeit als die „Zweispänner“ und „Lokomotiven“: ihre Nervenbahnen sind schwer gangbar zu machen und nur langsam untereinander in Verbindung zu bringen. Wie bei allen Abstufungen dieser langsamen Köpfe ist ein gleiches auch bei den Krankgewesenen und Krankwerdenden der Fall; was jenen als angeborene Mitgift anhaftet, ist bei diesen ein mit der Krankheit wieder verschwindender Begleitzustand, der sich gleichfalls in der Verlangsamung oder auch in der schnellen Ermüdung des Denkens bemerkbar macht. Das Charakteristische dieser Langsamen ist qualitativer Natur und besteht in dem verlangsamten Rhythmus der geistigen Prozesse. Kinder dieser Gruppe sind in allen Klassen der Volksschule, auch in höheren Schulen zu finden. Da sie zumeist nach erlangter Apperception das errungene Wissensgut zäh bewahren und ihr Geist sich gut disciplinieren läßt, da ferner dieser gehemmte Rhythmus oft stark beeinflußt wird von der körperlichen Entwicklung und sich in den Jahren der Reife total verändert, erreichen sie gleichfalls die Schulziele, wie die Normalen, gebrauchen in der Regel nur längere Zeit dazu.

Die verschiedenen Abstufungen einer (qualitativen) Veränderung in der Form des Denkens, eines verlangsamten Rhythmus in Apperception und Reproduktion sind zu umfassen mit dem Begriff: Schwachbegabtsein. Mit dem Schwachbegabtsein hat die allgemeine Volksschule unbedingt zu rechnen, und nicht den Schein einer Berechtigung kann sie aufweisen, schwachbegabten Kindern die Thür verschließen zu dürfen. Die Ziele der allgemeinen Volksschule sind nichts Absolutes und Objektives, sondern haften an dem Material, das ihnen nahegebracht werden soll; und dieses Material und seine körperliche und geistige Beschaffenheit hat die Ziele nötigenfalls zu moderieren. Darum sind die Hilfsschulen mit verkürzten Lehrzielen durchaus verwerflich; denn sie sprechen eine unberechtigte Degradierung der langsamen Denker aus. Rechtfertigen läßt sich nur eine Nachhilfe zu weit zurückgebliebener, körperlich krank gewesener, durch besondere Verhältnisse in Schule und

Haus nachteilig beeinflußter, aber sonst normaler Kinder; doch bezieht sich die Nachhilfe nur auf kurze Zeit und verfolgt nur den Zweck, eine Einordnung in eine höhere Klasse zu ermöglichen. Wollte die Behörde, nachdem die Volksschule von den Schwachsinnigen befreit ist, sich dieser „Nachhilfe auf kurze Zeit" fürsorglich annehmen, so dürfte der Gedanke an eine Hilfsschule mit verkürzten Lehrzielen überhaupt erledigt sein, auch für den, der weniger empfindlich über eine Degradierung innerhalb der allgemeinen Volksschule denkt.

Bedarf es keines Beweises, daß die Kinder, die durch die Volksschule keine merkliche Förderung erfahren, weil sie geistig fast entwicklungsunfähig sind, daß die Idioten besonderen Anstalten zu übergeben sind, wo sie pädagogisch und medizinisch zugleich behandelt werden, so erscheint es doch geboten, immer wieder darauf hinzuweisen, daß diese idiotischen Kinder von Staatswegen schon sehr frühzeitig dem genannten Einfluß unterstellt werden, zumal die Pädagogik in dieser Sphäre ganz hervorragende Resultate gezeitigt hat.

Längst hat nun die Pädagogik bemerkt, daß zwischen dieser letzten Gruppe, den Idioten, und der Gruppe der Schwachbegabten Individuen stehen, die sich dem Getriebe des Volksschulunterrichts nicht anpassen lassen; es sind die Schwachsinnigen. Die bisher zu freie Handhabung der beiden Begriffe Schwachbegabtsein und Schwachsinn nötigt dazu, den Inhalt beider Begriffe bestimmt zu fixieren.

Vor allem steht fest, daß Schwachbegabtsein und Schwachsinn nicht identisch sind. Der Grund der Unklarheit über beide Begriffe liegt wohl darin, daß die Pädagogen sich nur auf die medizinischen Darlegungen und Unterscheidungen gestützt, ihre eignen pädagogischen Beobachtungen aber zu gering veranschlagt haben. Aber diese Beobachtungen sind in erster Linie geeignet, Klarheit zu schaffen; denn nicht ein medizinisches Verständnis allein vermag den Schwachsinn zu erkennen, es muß eine reiche pädagogische Beobachtung der Funktion des Hirnapparats hinzutreten. Die Beobachtung dieser Funktion ergiebt die Kennzeichen des Schwachsinns, und auf diese müssen sich Pädagoge und Mediziner stützen. Die wichtigsten dieser Kennzeichen sind:

1. Das Nichterfassen des innern Zusammenhangs im Zahlraume von 1 – 10.[1])

---

[1]) Sehr wohl bekannt ist, daß Schwachsinnige oft sehr gut das Einmaleins beherrschen. Diese mechanisch erlernte Wissenschaft beweist nur, daß die Schwachsinnigen oft ein erstaunlich gutes Gedächtnis haben. Dabei geht ihnen aber das Verständnis für den innern Zusammenhang des Rechnens total ab. Das Einmaleins ist nicht der Maßstab, wohl aber das Erfassen des ersten Zahlraumes, und zwar nach seinen drei Richtungen: des Messens, Zählens und bildlichen Darstellens. Sehr interessant ist es, zu erfahren, daß die Leipziger von dem Grubeschen Verfahren zur Zählmethode zurückgekehrt sind. Es hat sich also gezeigt, daß die Schwierigkeit des Überblickens eines Zahlbildes für die Schwachsinnigen unüberwindlich ist. Und

2. Unfähigkeit im Nachmalen, Schreiben; Spiegelschriftschreiben (?). Später nur mechanische Einprägung der Schreibweise.
3. Gedankenloses, nur mechanisches Nachsprechen, Lesen.
4. Armut an Gedanken und im Gedankenausdruck; Fehlen der höheren Urteilsbildung. Geringe Reizbarkeit der Vorstellungen.
5. Momentanes, dauerndes Vergessen (auch das Gegenteil).
6. Unarten, psychische Eigentümlichkeiten, Anomalien im Denken, Fühlen und Wollen; psychische Regelwidrigkeiten.
7. Ein mehrjähriges, einseitiges oder totales Zurückstehen hinter Gleichaltrigen in geistiger, vielleicht auch körperlicher Beziehung.

Aus dieser Aufzählung der Kennzeichen ist zu ersehen, daß der Schwachsinn auch einen Teil der sogenannten „Schwererziehbaren" umfaßt, der Imbecillen, bei welchen sich zur intellektuellen Schwäche noch eine Verkehrung des moralischen Urteils gesellt; daß ferner auch in der Sphäre der Schwachsinnigen erregbare, mit psychopathischen Minderwertigkeiten behaftete Individuen auftreten. Man fordert wohl mit größtem Recht die Absonderung dieser Kinder von den übrigen Schwachsinnigen, da sonst der Nachahmungstrieb eine verhängnisvolle Rolle spielt.

Dieser rein pädagogischen Auffassung vom Schwachsinn ist die medizinische gegenüberzustellen. Physiologisch aufgefaßt, ist der Schwachsinn die Folge pathologischer Verhältnisse des Gehirns. Durch diese ist das dem Normalen mit der gesunden Konstitution als Erbteil mitgegebene Quantum an prädisponibler Hirnsubstanz zum Teil zerstört oder vorenthalten worden. Die Entwicklung des Hirns ist zu irgend einer Zeit stehen geblieben, unterbrochen worden, weshalb die Symptomatologie des Schwachsinns so außerordentlich vielgestaltig ist und das Gepräge eines Typus sich nicht auffinden, nur konstruieren läßt. Nun ist es aber eine Thatsache, daß sich die Hirnsubstanz ersetzt und unter nachhaltigem Einfluß so umwandelt, daß sie ähnlich der normalen funktioniert. So ist also auch hirnphysiologisch die Möglichkeit einer Weiterbildung schwachsinniger Kinder bewiesen; der Umfang der Weiterbildung richtet sich allerdings nach dem Grad der pathologischen Verhältnisse.

Der Schwachsinn ist die Folge eines (quantitativen) Mangels an prädisponibler Hirnsubstanz und kennzeichnet sich durch ein mehrjähriges, partielles Zurückstehen in der geistigen Entwicklung, durch ein auffallendes Schwanken oder eine ausgesprochene Verkehrtheit im sittlichen Empfinden.

welche Erfahrung wird die Benutzung des Tillichschen Rechenkastens gezeitigt haben, wo das Messen, also das Projizieren eines bestimmten Maßes erforderlich ist? Da schon dem normalen Kinde hierbei große Schwierigkeiten erwachsen, will es fast scheinen, als könnte man die Fähigkeit zur Vornahme mathematischer Operationen beim Schwachsinnigen auf das Zählen beschränken. Die Praxis der Leipziger scheint durchaus das Richtige getroffen zu haben, nur wäre von Bedeutung, auch zu wissen, wie das schwachsinnige Kind später das Maß und das Erfassen bildlicher Vorstellungen appercipieren lernt.

Diese Definition des Schwachsinns bezieht sich auf einen konstruierten Typus. Sie scheidet scharf die Schwachbegabten, die durch zufällige oder äußere Verhältnisse im Fortschritt Gehemmten und die Idioten von den Schwachsinnigen. Sie begründet aber auch, daß der Schwachsinn eine besondere Erziehungsart erfordert. Und somit ist zugleich verurteilt, wenn nicht ausgesprochen schwachsinnige Kinder mit Schwachsinnigen dieser besondern Erziehungsart unterstellt werden. Kinder, welche durch ein Gebrechen oder Kränklichkeit, Ohr- oder Sprachfehler in der Bildung zurückbleiben, gehören nicht in die Schwachsinnigenschule. Die Schwachsinnigen aber werden nur in einem verschwindend geringen Prozentsatz nach mehrjährlicher pädagogischer und medizinischer Behandlung sich dem Getriebe der Volksschule wieder eingliedern lassen. Die Schulen, welche hohe Prozentsätze solcher eingereihten Kinder verzeichnen, haben nicht ehemals schwachsinnige, sondern schwachbegabte oder krankgewesene Kinder der Volksschule zurückgegeben.

II. Über die Organisation der Tagesanstalten für Schwachsinnige.

A. Äußere Organisation.

Die Stunde hat geschlagen, daß die Volksschule es sich versagen darf, nicht weiter den Schwachsinnigen stiefmütterliche Dienste zu erweisen. Die Natur der Schwachsinnigen hat sich gegen die Erziehungsart in der Volksschule aufgelehnt; konnte ihre Eigenart dies, so wird sie auch am besten die ihr entsprechende Erziehungsart bestimmen können. Da jedoch die Forderungen der Natur nicht allein bestimmend wirken, sondern die äußeren Verhältnisse die oft bedeutendste Rolle bei der Einrichtung von Erziehungsinstitutionen spielen, sind bereits vier Formen in der Erziehung Schwachsinniger zu beobachten: Privatunterricht, Anstaltserziehung, Schwachsinnigenklassen und Tagesanstalten. Muß nun zugestanden werden, daß sich bei der Vielgestaltigkeit des Schwachsinns für jede dieser Erziehungsformen geeignete Individualitäten würden ausscheiden lassen, so ist doch daran unbedingt festzuhalten, daß zur Bestimmung der geeignetsten Erziehungsform ein Durchschnittstypus angenommen werden muß, da es sich in der Hauptsache um Massenerziehung handeln wird.

Die Mannigfaltigkeit der Formen, in welchen der Schwachsinn auftritt, gebietet unbedingtes Studium der Individualitäten, Erfassen der Eigenart jedes einzelnen Kindes und eine gewissenhafte Behandlung dieser Eigenart. Diese individuelle Behandlung hat zu erfolgen auf dem Gebiete des Unterrichts, der Regierung und Zucht. Vergegenwärtigt man sich nun, daß sich die Pädagogik des Schwachsinns den Neuaufbau oder Ausbau gewisser Hirnpartien, wo Prädisposition ganz oder teilweis mangelt, zum Ziel setzt, so bedarf es keiner Begründung, daß die Eindrücke, die an das Kind herantreten sollen, stark, nachhaltig, oft wiederholt die kindliche Seele treffen und beschäftigen müssen, damit

die Nervenbahnen gangbar werden, der Vorstellungsablauf sich allmählich glatt vollzieht. Diese Erwägung ist nun aber keineswegs nur für die intellektuelle Beeinflussung wichtig, sie ist es besonders auch für Regierung, Zucht, für die sittlich-religiöse Erziehung. Auch hierbei müssen die Eindrücke andauernd, stark, oft wiederholt auftreten. Der Nachahmungstrieb, der dem schwachsinnigen Kinde vieles ersetzt, unterstützt die sittliche Beeinflussung. Aber gerade deswegen, weil das unwillkürlich und ohne Beurteilung erfolgende Nachahmen konventionellen Thuns so bedeutungsvoll ist für die Schwachsinnigen, darum ist die Forderung nicht weiter zu begründen, daß die Erziehung alles das von den schwachsinnigen Kindern fernzuhalten hat, was nicht zum Vorteil nachgeahmt wird; daß die Erziehung möglichst gediegene Vorbilder bieten und diese Vorbilder lang, wiederholt, intensiv den Kindern vor die Seele rücken muß; Vorbilder, die nicht nur ihren Einfluß geltend machen im Unterricht, sondern auch im harmlosen Verkehr, wo die Handlung leicht den Blick ins Herz gestattet.

Ferner ist zu beachten, daß die innere Organisation der Erziehung Schwachsinniger eine weit vollkommenere Einheitlichkeit des gesamten Unterrichts- und Erziehungsgetriebes fordert, als die der Volksschule, wo das normale Kind die Lücken, welche Lehrplan und Erziehung lassen, sich selbst ausfüllt oder sich durch andere Erziehungsfaktoren ergänzen läßt; daß also das ganze Erziehungswerk ein in sich fest und bestimmt gefügtes Ganze sein muß, das von allen Seiten stark, nachhaltig, zielbewußt und nicht zufällig wirkt, das lückenlos fortschreitet und auf eine gute und zweckmäßige Gewöhnung dringt.

Endlich ist hervorzuheben, daß die Schwachsinnigen — mit Ausnahme der hochgradigen Imbecillen, die sich der Grenze der moralischen Idioten nähern, — Gemüt besitzen und den Gemütsäußerungen der Eltern Empfindung entgegenbringen, daß ihr Gemüt beeinflußt werden kann durch die Erziehung. Erwägt man, daß die Eltern, wenn sie überhaupt Gefühle für ihre Kinder haben, namentlich ihre Schwachen und Kranken mit doppelter Liebe und Sorgfalt pflegen und daß die leichten Abstufungen der Imbecilletät nicht stark genug den Wirkungen der Elternliebe zur Korrektur des schwankenden ethischen Gefühls ausgesetzt werden können, so darf man sich der Einsicht nicht verschließen, daß die vorhandene Gemütsdisposition gepflegt werden muß, und zwar durch den natürlichen Erziehungsfaktor.

Welche Erziehungsinstitution könnte sich nun wohl rühmen, jemals die Höhe gemütvollen Einflusses erreicht zu haben, wie das Elternhaus? — Das schwachsinnige Kind darf der elterlichen Liebe, dieser selbstwirkenden Sonne der Elternerziehung, nicht entzogen werden; die wohlthätigen Wirkungen der elterlichen Erziehung dürfen nicht um ärgerlicher Erfahrung mit einzelnen Eltern willen unterschlagen werden!

Die Forderungen, welche sich aus der Natur des Schwachsinns für die entsprechende beste Erziehungsart ergeben, zusammenfassend, ist zu sagen:

Die Natur des Schwachsinns verlangt eine Erziehung, welche auf den Gebieten des Unterrichts, der Regierung und Zucht in einheitlicher Organisation planvoll, zielbewußt, andauernd gediegene Vorbilder auf die Seelen der Kinder wirken läßt, dabei aber ermöglicht, daß das Kind der elterlichen Liebe und Pflege nicht entzogen wird.

Welche Erziehungsform genügt nun diesen Ansprüchen?

Gewiß kann ein Privatunterricht allen Ansprüchen gerecht werden; aber er ist doch nur einzelnen Volksklassen vergönnt. Bei der Masse kann es sich nur um Massenerziehung handeln. Auch ist für den Schwachsinn nicht zu unterschätzen, daß das Kind mit Kindern zusammenbleibt, spielt, lernt, lebt, da einmal die kindlichen Seelenäußerungen seinem Verständnisse näher liegen, als das Denken und Thun Erwachsener; da ferner das schwachsinnige Kind auf dem Wege der Nachahmung und Gewöhnung aus dem Verkehr mit normalen Kindern reichen Gewinn zieht.

Die Anstaltserziehung kann niemals die Mutterliebe ganz ersetzen. Die Schwachsinnigenklassen werden wohl intellektuell gut beeinflussen, können auch im Unterricht gemütbildend einwirken, aber ihnen mangelt die Organisation einer einheitlichen Erziehung auf den Gebieten der Regierung und Zucht, es fehlt ihnen die Möglichkeit, andauernd, intensiv in den mannigfaltigen Lagen einer umfassenden Erziehung ein gutes Vorbild einwirken zu lassen.

Die einzige Erziehungsform, welche allen genannten Ansprüchen genügt, bietet die Tagesanstalt.

In dieser sind die Kinder tagsüber dem Einflusse des Anstaltslebens ausgesetzt; die übrige Zeit gehören sie dem Elternhause an. Nicht nur Unterricht, auch Spiel, Erholung, Mahlzeiten, Ausflüge u. s. w. sind gemeinsam und stets genau bestimmt und geleitet von dem Erziehungsgedanken. Ein reger Verkehr zwischen Schule und Haus strebt eine Einheitlichkeit beider Erziehungsfaktoren in ihrem erziehlichen Einfluß an.

Leipzig hat den Beweis erbracht, daß die Tagesanstalten sich in Groß- und Fabrikstädten — für Kleinstädte dürfte der Beweis unschwer zu erbringen sein — bewähren. Leipzig wünsche nur nicht, aus seiner jetzigen Tagesanstalt eine geschlossene Anstalt zu schaffen; es würde sich außerordentliche Vorzüge verscherzen.

Wer sich der Einsicht nicht verschließt, daß sich die Erziehungsanstalten der Natur der Kinder anzupassen haben, daß nicht das Umgekehrte richtig ist, wird die obengenannten Gründe anerkennnen und den Tagesanstalten, als Erziehungsinstitute für Schwachsinnige, den

Vorzug geben. — Selbstredend müßten diese Tagesanstalten für die wenigen Ausnahmen, wo ein schwachsinniges Kind verwaist und gute Pflege mangelt, zur völligen Aufnahme eingerichtet sein.

Bezüglich der Bestimmungen über die Aufnahme eines schwachsinnigen Kindes in eine besondere Erziehungsanstalt oder Schwachsinnigenklasse hat sich in letzter Zeit stark die Meinung geltend gemacht, als sei das Attest eines Arztes für einzig ausschlaggebend anzusehen. Jeder Sachverständige wird dem gegenüber zugeben, daß hierbei nur psychiatrisch gebildete Ärzte in Frage kommen können und daß das Urteil der übrigen Mediziner sich sehr eng den Meinungen der Pädagogen anzuschließen hat, da diese ihre Beobachtungen auf Jahre ausgedehnt haben, die Ärzte aber auf Grund weniger Untersuchungen und Beobachtungen ein Urteil abgeben sollen. Anders ist es bei Feststellung und Untersuchung organischer Erkrankungen, deren Kenntnis für den Pädagogen von außerordentlicher Bedeutung ist. Bei Feststellung des Schwachsinns gebührt bewährten Pädagogen und psychiatrisch gebildeten Ärzten die ausschlaggebende Stimme. Die Meinung, als genüge ein ärztliches Attest, bereits bei der Einschulung und Musterung der Verdächtigen zum Besuch des Schwachsinnigenunterrichts zu veranlassen, ist sehr anfechtbar und dürfte in der Praxis zu argen Mißgriffen führen. Alle wohlgemeinte Fürsorge möge doch im Übereifer nicht eine Vergewaltigung Normaler begehen!

B. Innere Organisation.

Über die innere Organisation der Tagesanstalten für Schwachsinnige hat man bis jetzt noch nicht zu wissenschaftlichen Abschlüssen gelangen können. Bedenklich ist, daß durch den Einfluß der naturwissenschaftlichen Richtung und die in der Pädagogik vertretene Meinung, daß das Verständnis unserer Kulturhöhe das Ziel alles Unterrichts und aller Erziehung sei, der Kardinalpunkt der Erziehung: die ethisch-religiöse Beeinflussung, in etwas aus seiner centralen Stellung gerückt worden ist und nicht, wie zu wünschen wäre, einen entsprechenden Ausbau gefunden hat.

Gewiß soll nicht verkannt werden, daß das Einleben in die sich dem Blicke des Schwachsinnigen allmählich immer mehr erweiternde wirkliche Welt und Kultur mit größter Sorgfalt zu pflegen und zu fördern und daß zur lückenlosen Ausgestaltung einer entsprechend beeinflussenden Bildung eine außerordentliche pädagogische Kunst erforderlich ist. Es soll auch zugegeben werden, daß die Erlangung des einfachsten Verständnisses für unsere kulturellen Errungenschaften bei den Schwachsinnigen von fast noch größerer Bedeutung ist, als bei den Normalen, und zwar darum, weil nur die Schulerziehung ihnen die Kenntnis über kulturelle Dinge und Zwecke vermitteln kann und mit dieser Kenntnis oft die Maximalgrenze ihres Verständnisses überhaupt gegeben ist. Auch die technischen

Fertigkeiten verdienen wohl größere Beachtung und Pflege, als in der Volksschule. Aber über alle dem vergesse man nicht, daß den Schwachsinnigen in erster Linie in sittlich-religiöser Beziehung geholfen werden muß. Es gilt vor allen Dingen, die auch in sittlicher Beziehung schwachen oder schwankenden Geschöpfe zu kräftigen zum Kampf des Lebens, den die Welt sonst leicht zu einem traurigen Schicksal mit ihnen spielen wird. Doppelt muß die Kraft aufgewandt werden, diesen Menschenkindern einen sittlichen Fonds zu sichern; denn doppelt leicht hat es die Welt, solche Naturen zu überwinden!

Darum ist für die Erziehung der Schwachsinnigen die Forderung unerläßlich:

Die sittlich-religiöse Bildung ist der Mittelpunkt der Erziehung Schwachsinniger. Ihr gliedert sich das ganze Getriebe von Unterricht, Regierung und Zucht zu einem harmonischen Ganzen an, daß die schwachsinnigen Kinder nach Maßgabe ihres Vermögens mit sittlich-religiös gebildetem Gemüt, intellektueller Bildung und technischer Fertigkeit als einigermaßen brauchbare Glieder der Gesellschaft übergeben werden können.

Nicht ist mit der sittlich-religiösen Bildung die Belehrung über dogmatische Dinge, die Einprägung von totem Material gemeint, sondern die Pflege eines sicher und bestimmt quellenden echten Gefühls in einfachen Lebenslagen, in welche der Schwachsinnige gelangen wird, eines lebendigen sittlich-religiösen Fühlens und Wollens.

Wenn eine Konzentration in Unterricht und Erziehung auf das ethisch-religiöse Moment betont wird, so soll selbstredend nicht den Realfächern der notwendig selbständige Lauf abgesprochen und einem kleinlichen Inbeziehungsetzen das Wort geredet, sondern es soll nur dem Unterricht und der Erziehung ein leitendes Princip gegeben werden, das in seinen großen Zügen alle Wirkungen der Erziehung und Bildung verbindet und einheitlich organisiert. Gewiß wird sich manche Schwierigkeit bei der Ausführung ergeben, und zwar, weil es unbedingt geboten ist, da mit dem Unterricht einzusetzen, wo die geistige Entwicklung des Kindes eine Weiterbildung fordert, vorausgesetzt, daß dies psychopathische Zustände nicht verbieten. Das System der Fachklassen ist durchaus berechtigt. Aber diese einzelnen Schwierigkeiten machen die Ausführung des Konzentrationsgedankens nicht völlig unmöglich. Die zur Zeit lautwerdenden Forderungen bezüglich der Methodik, Stoffauswahl und Stundenzahl lassen sich am besten zu der Meinung zusammenfassen, daß es nicht zweckmäßig ist, einer neubegründeten Schwachsinnigenanstalt sofort den Stoff zu umgrenzen, daß vielmehr der innere Ausbau der Pläne und die Fixierung der Ziele des Schwachsinnigenunterrichts der Gewissenhaftigkeit der Lehrer fürs erste ganz überlassen werden.

Ist hiermit der Unterricht Schwachsinniger der Richtung nach organisiert,

so ist damit zugleich auch dem ganzen Erziehungsgetriebe Art und Richtung bestimmt.

Die Erziehungsarbeit muß durch das religiös-sittliche Moment die höhere Weihe erhalten; Unterricht, Regierung, Zucht und Pflege müssen, sich gegenseitig in die Hände arbeitend, von allen Beteiligten mit gleicher Kraft und Bestimmtheit gehandhabt werden. Darum wird es die höchste Aufgabe des Leiters einer Schwachsinnigenanstalt sein, das Personal, und zwar vom Erzieher und Lehrer bis zu den Dienstboten, so auszuwählen und zu interessieren für die gemeinsame Aufgabe, daß die ganze Erziehungsarbeit als ein harmonisches Ganze in die Erscheinung zu treten vermag.

Ist der Katechismus als Lehrbuch zu betrachten?[1])

Von G. von Rohden.

I.

Es ist hocherfreulich zu sehen, wie rüstig und ernstlich man jetzt allenthalben um Erneuerung („Reform"!), d. h. Verinnerlichung und Verlebendigung des Religionsunterrichts bemüht ist. Gegenüber der früher herrschenden Abstraktion ist lebensvolle Anschauung, gegenüber der „Lehre", dem Wissen und Begreifen, dem „Buch- und Wortkram", womit man sich ehemals begnügte, ist Erzeugung persönlichen religiösen Lebens die Losung geworden. Wie stark diese Bewegung schon geworden, zeigt sich daran, daß sie auch die vornehme Theologie aus ihrer beharrenden Zurückhaltung und feierlichen Höhe herausgelockt und zur fröhlichen Mitarbeit angespannt hat. Auch die „Akademiker" beginnen zu merken, daß sie sich zu lange in ihre gelehrten Systeme eingesponnen und zu erhaben auf die ärmliche Methodenarbeit der Volksschulpädagogik herabgeblickt hatten; daß auch sie von der gründlichen und psychologisch vermittelnden Stoff- und Formbearbeitung des Elementarunterrichts viel lernen könnten. Sie suchen Fühlung mit den aufstrebenden Vorarbeitern dieser Sphäre. Wie uns in der letzten Nummer d. Z. erzählt wurde (S. 162), erklärte Dr. Knoke, als er Professor der praktischen Theologie in Göttingen werden sollte: „Ich mache keinen Hehl daraus, daß ich mein neues Amt nicht übernehmen würde, wenn ich in ihm nicht auch der Schule dienen könnte" und sucht geflissentlich seine Studierenden in die Elementarpädagogik einzuführen.

Und wie lebhaft der Professor der praktischen Theologie in Bonn, D. Sachsse, es fühlt, daß die evangelische Kirche, aber auch die Theologie hinter den Leistungen der „weltlichen" Pädagogen bezüglich der Methode der Er-

---

[1]) Zugleich Anzeige einiger wichtigerer Veröffentlichungen zur Katechismusfrage:
1. Professor D. E. Sachsse, Die Lehre von der kirchlichen Erziehung nach evangelischen Grundsätzen. Berlin 1897, Reuther & Reichard. 437 S.
2. S. Bang, Zur Reform der Katechismusfrage. Leipzig 1895, E. Wunderlich. 70 S. 80 Pf.
3. Lietz, Die Erziehung in der Religion Jesu im Unterschiede zu der im dogmatischen Christentume im VII. Heft: Aus dem pädagogischen Universitäts-Seminar in Jena. Langensalza 1897, Beyer & Söhne. 5 M.

ziehung und der Technik des Unterrichts zurückgeblieben ist, haben wir ebenfalls das vorigeMal gesehen (S. 173). Sachsse fordert nicht nur, „die akademisch gebildeten Katecheten müßten die abstrakten Begriffe ablegen und zu reden lernen, wie das Volk spricht," sondern bekennt freimütig: „Das katechetische Seminar der Hochschule und der sechswöchentliche Kursus am Lehrerseminar, auch wenn sie treu benutzt werden, kann in keiner Weise als genügende Vorbildung für die katechetische Thätigkeit gelten; solange wir nicht Predigerseminare mit Meistern der Katechese haben, werden die Pfarrer als katechetische Anfänger ins Amt treten. Wohl dem, der demütig genug ist, das zu erkennen!" — Sehen wir nun genauer zu, welche Grundgedanken der Erneuerungsbestrebungen im Religions- resp. Katechismusunterricht diese neuste Katechetik,[1]) deren unbefangenen, reformfreundlichen Geist wir aus den im vorigen Hefte mitgeteilten Proben schon kennen lernten, sich aneignet und wie sie diese Grundsätze durchzuführen sucht.

Vor allem stellt Sachsse fest, daß es sich beim Religionsunterricht nicht um gesetzliche Überlieferung eines feststehenden religiösen Stoffquantums oder um verstandesmäßige Aneignung von Lehrsätzen handelt, sondern um Leben, um Erziehung der Unmündigen zur christlichen Mündigkeit, demnach zur persönlichen freien Überzeugung, zum eigenen bewußten Ergreifen des Heiles in Christo. Sodann will auch er Christum in den Mittelpunkt des Religionsunterrichts gestellt wissen. „Die Erkenntnis Christi ist die vornehmste Aufgabe des Religionsunterrichts." „Da der Glaube an Christum die Grundlage des christlichen Charakters ist, so ist es die Aufgabe des Erziehers, das Bild Christi so vor das geistige Auge zu stellen, daß dadurch Glaube erweckt wird und dies geschieht durch Unterricht." „Dies Bild hat der Lehrer so darzustellen, daß dadurch Ehrfurcht und Demut, Bewunderung und Sehnsucht erweckt wird; er hat nicht nur die Vorstellung zu beschäftigen, sondern Gefühl und Willen anzuregen." Und hierin liegt auch schon ein dritter Grundsatz der neueren Bewegung: Leben wird nur erzeugt von Person zu Person. „Es ist die Art religiösen Lebens, daß es sich durch Personen fortpflanzt, Gott selbst hat sich nur durch lebendige Persönlichkeiten geoffenbart, die Lehre ist nur der gedankenmäßige Ausdruck des Lebens. Namentlich Kinder lernen eine Sache nur durch die Person lieben, beides ist ihnen eins." Das gilt also auch vor allem von dem Mittelpunkt der Christenlehre, von Christus; indem „das geistige Auge das Bild Christi", d. h. das persönliche Außen- und Innenleben Jesu anschauen lernt, wird das Innere des Beschauers unter den geistigen Einfluß, die Geisteswirkung dieser gottmenschlichen Persönlichkeit gestellt. Nicht eine Lehre über Christus thut es, sondern das Sicheinleben in die Wirklichkeit der Erscheinung Christi. Allgemeiner ausgedrückt: Der Unterricht muß dem Schüler

---

[1]) Da es uns hier unserm Thema gemäß auf ganz bestimmte entscheidende Fragen ankommt, bemerken wir über das Buch im allgemeinen nur noch folgendes. Auf 300 S. giebt der Verfasser zunächst eine klar und vortrefflich geschriebene Geschichte des Katechumenats und der Katechese und entwickelt dann in 9 Kapiteln seine Anschauungen und Forderungen: 1. Das Wesen der kirchlichen Erziehung, 2. Der Stoff des Unterrichts, 3. Die Form des Unterrichts, 4. Die Organisation des Unterrichts, 5. Die Übung, 6. Die Zucht, 7. Die Konfirmation, 8. Der Abschluß der kirchlichen Erziehung, 9. Die Katechisation Andersgläubiger. Das Ganze zeichnet sich durch eine ungemein einfache durchsichtige Sprache und klare Darstellung aus — es ist ein Genuß, das Buch zu lesen.

„Realitäten zuführen, nicht abstrakte Wahrheiten, denn nur jene wirken auf den ganzen Menschen.“ Diese Realitäten kann der Schüler nur erfassen durch Anschauung. Daher muß die biblische Geschichte dem Unterricht zu Grunde liegen. Diese teilt keineswegs nur historische Kenntnisse mit, dann wäre sie ja kein Religionsunterricht mehr; sie „ist nur das Veranschaulichungsmittel der göttlichen Liebe, die ewigen Wahrheiten sollen aus der biblischen Geschichte erkannt werden.“

Es erfüllt mit großer Genugthuung, einen Professor der Katechetik diese unsere wichtigsten drei Grundsätze mit solcher Entschiedenheit in seiner umfassenden Theorie der Katechese vertreten zu sehen. Freilich ist ja damit noch nicht alles gethan, sie anzuerkennen, richtig zu begründen und kräftig zu behaupten; sie wollen auch folgerichtig durchgeführt werden. Und gegen die Durchführung verhält sich der gegebene Stoff samt der gewohnten Anschauung und Behandlungsart, die ihn bis dahin getragen, doch noch ziemlich spröde. Vor allem ist es schwierig, dem Katechismus in der neuen Anschauung die rechte Stelle anzuweisen. Sachsse sagt darüber:

„Nachdem der Schüler durch die biblische Geschichte eine große Summe religiöser Wahrheiten in Form der lebendigen Anschauung aufgenommen hat, ist es möglich, aus diesen Anschauungen die religiösen Begriffe zu entwickeln und diese Begriffe in ihrem Zusammenhange darzustellen. Es ist auch notwendig, denn dadurch bekommt der Schüler eine Übersicht über die vornehmsten christlichen Wahrheiten und eine festere Überzeugung, weil eine Wahrheit die andere stützt. Klarheit der Erkenntnis und Festigkeit der Überzeugung sind die Frucht dieses abschließenden Unterrichts. Diese zusammenhängende Darstellung der christlichen Wahrheiten ist der Katechismus.“

Hier haben wir also in knappster Form das von Schwartz in Nr. 3 d. J. (S. 123 f.) bekämpfte logische Schema: Biblische Geschichte und Katechismus verhält sich wie Anschauung und Begriff zu einander. Mir scheinen Sachsses weitere Ausführungen gerade für die von Schwartz vorgebrachten Bedenken zu sprechen. Die Auffassung des Katechismus als Zusammenstellung der religiösen Begriffe und christlichen Wahrheiten entgeht nur schwer dem auch von Sachsse gefürchteten Fluch des Doktrinarismus und der Abstraktion und verliert nur zu leicht die grundsätzliche Forderung, dem Schüler Realitäten zuzuführen, aus dem Auge, weil sie eben die Begriffe und Wahrheiten mit den Realitäten zu verwechseln geneigt ist. Die Gottheit Christi z. B. ist nach Sachsses und meiner Anschauung eine Realität, deren Wirklichkeit dem Schüler irgendwie vermittelt, zum Bewußtsein gebracht werden soll. Ich habe dazu in meinem Versuch „Die katechetische Behandlung der Lehre von der Gottheit Christi“ (Gotha 1891, Thienemann) den Weg eingeschlagen, den ich in den Evangelien an dem allmählichen Überführtwerden der Jünger von der Göttlichkeit des Meisters vorgezeichnet fand. Denn es kommt eben an diesem Hauptpunkt christlichen Bekenntnisses alles darauf an, daß die Katechumenen selbst einen tiefen Eindruck von dem Göttlichen in Christo erhalten, wirklich sich mit Thomas vor Christus beugen lernen mit dem Bekenntnis: „Mein Herr und mein Gott“; das kann in vollem Maße nur dann geschehen, wenn sie wie die Jünger und alle überzeugten mündigen Christen die göttliche Wirkung Christi, seine richtende und rettende Kraft anfangs- und ahnungsweise an sich erleben. Dagegen werden ihnen Belehrungen über seine göttliche „Allmacht, Allgegenwart und Ewigkeit“ stets blasse Abstraktionen, Gedankenschemen bleiben. Und gerade an diesem Beispiel zeigt Sachsse, daß er der alten doktrinären Auffassung vom Katechismus als System der christlichen Lehrsätze

seinen Tribut zollt. Denn von diesen Begriffen spricht er als wie von Thatsachen; ja er macht diese „Thatsache", „daß Jesus seit Ewigkeit Gott von Art war," die er doch wieder ausdrücklich als „Postulat" hinstellt, zur Grundlage, auf der „unser Glaube beruht". Auf welchem Wege soll aber die entsprechende Grundlegung des Glaubens in den Schülern vollzogen werden? Auf dem alten bequemen scholastischen Wege, daß ihnen einzelne Schriftworte als Beleg für diese schlechthin unerfahrbare Thatsache rein autoritativ vorgeführt werden? Sachsse verwirft an anderer Stelle selbst diesen äußerlichen Beweis, der die alte Inspirationstheorie zur Voraussetzung hat. Oder durch Spekulation, indem man mittelst Schlußfolgerungen jene Thatsache als „Postulat unseres Glaubens" dem Schüler erschließt? Das führt doch direkt zum Theologisieren, in die Dogmatik, und kann unmöglich zur Aufgabe des Religionsunterrichts gehören, sofern sie auf Erziehung zum religiösen Leben abzielt. Auf jeden Fall reimt sich hier die Praxis nicht mit seiner Theorie, dem Schüler Realitäten zuzuführen und nicht abstrakte Wahrheiten. Und wenn er weiter „die Lehre von Christi Natur und Ämtern aus der Anschauung des Kindes entwickelt" haben will, so vermisse ich durchaus eine auch nur andeutende Anleitung, auf welche Weise das Dogma von der göttlichen Natur „den Kindern statt in abstrakter Lehre in konkreter Anschauung vorgeführt" werde. Wir müssen aber auf der von Sachsse selbst zur biblischen Geschichte angegebenen Linie verharren, das Personbild Jesu dem Schüler so vor die Augen zu malen, „daß dadurch Ehrfurcht und Demut, Bewunderung und Sehnsucht erweckt wird." Einen andern Weg zur wirklichen und wirksamen Erkenntnis der Gottheit Christi sehe ich nicht. Der Gewinn, den sich Sachsse von einer darüber hinausgehenden Begriffsbildung und -ordnung für die „Befestigung der Überzeugung" verspricht, ist sehr zweifelhaft, wenn er mit einer Abkühlung und Veräußerlichung des Erkennens, die ja solche Verstandesoperationen zu begleiten pflegen, erkauft wird. So würde gerade der abschließende Unterricht, der dem Ganzen doch die Krone aufsetzen soll, das innerste Wesen und den höchsten Zweck dieser „kirchlichen Erziehung" aufs ärgste gefährden.

Wir sehen da keinen andern Rat, als die Auffassung vom Katechismus gründlich zu revidieren und von neuem zu untersuchen, ob und was er neben der biblischen Geschichte als „Lehre" noch etwa bedeuten kann, ob er als Lehrbuch betrachtet und behandelt werden darf.

II.

Noch deutlicher werden wir an der zweiten uns zur Besprechung vorliegenden Schrift, die speciell der Katechismusfrage gewidmet ist, erkennen, daß eine wirkliche „Reform des Katechismusunterrichts" nur auf Grund der Lösung des eben aufgestellten Problems erwartet werden kann.

Schuldirektor S. Bang ist den Lesern schon bekannt als ein Hauptvertreter der Leben-Jesu-Unterrichtsidee (Schulbl. 1895, S. 256 ff.). Er schließt sich mit großer Entschiedenheit der Reformbewegung an, die das anschauliche, biblisch-geschichtliche und persönliche Moment principieller, als es in dem üblichen Nebeneinander von Biblischer Geschichte und Katechismus geschieht, zur Geltung bringen will. Insbesondere trat Bang vor einigen Jahren mit dem Gedanken hervor, eine pragmatische Behandlung des Lebens Jesu in den Mittelpunkt des Religionsunterrichts zu stellen. Es fehlte aber bei der Begründung dieses Vor-

schlags die unumgängliche Auseinandersetzung mit dem Katechismusunterricht. Diese ist nun inzwischen in der Schrift „Zur Reform des Katechismusunterrichts" erfolgt.

Schon aus der einleitenden Übersicht über die bezügl. Bestimmungen einiger Schulordnungen und die entsprechenden Forderungen der Lehrbücher von Mehliß, Schumann und Leutz geht hervor, daß es dem Verfasser bei seiner „Reform" wesentlich um die Lehrplanfrage zu thun ist, d. h. um die Frage, wie der Katechismusunterricht neben dem der biblischen Geschichte richtig zu stehen kommen soll. Diese Frage behält er auch vorzugsweise im Auge, wenn er weiter S. 12—53 die Reformbestrebungen bespricht, die „sich besonders an die Namen von Rohden, Dörpfeld, Staude (Rein), Kehr (Schwarz) und Thrändorf knüpfen." Diese werden der Reihe nach abgethan, indem ein jeder in seiner Abstufung sein Lob und seinen Tadel empfängt. Mir hält er vor, daß ich die Lehrplanfrage zwar richtig aufstelle, aber völlig unbefriedigend löse; Dörpfeld, als dessen „dankbaren Schüler" er sich übrigens „in der Katechismusfrage betrachtet" wissen will, schütte mit seiner völligen Verwerfung des Katechismus „das Kind gewissermaßen mit dem Bade aus"; Staudes Vorbemerkungen zum Religionsunterricht in Reins „achtem Schuljahre" werden auf 13 Seiten wörtlich abgedruckt, mit Anmerkungen versehen und dahin beschieden, daß der hier erstrebte Schulkatechismus unmöglich sei, ein Urteil, das sodann durch den Hinweis auf die „Verfehltheit" des Schwarz-Kehrschen Schulkatechismus für Gotha gestützt werden soll; endlich wendet er sich gegen die von Thrändorf vorgeschlagene Art der Ineinanderarbeitung von Katechismus und biblischer Geschichte.

Diesen Urteilen Bangs muß ich meinerseits in Übereinstimmung mit meinen späteren Arbeiten zur Katechismusfrage im wesentlichen recht geben. Als überzeugter Verehrer des Lutherschen kleinen Katechismus finde ich natürlich Dörpfelds wesentlich am Heidelberger und minderwertigen Unions- und anderen Katechismen orientiertes Verwerfungsurteil über den Katechismus überhaupt zu weitgehend. Ferner glaube auch ich nicht an einen „Schulkatechismus", um den die Zillersche Schule sich so angelegentlich bemüht, wie ich selbstverständlich erst recht solchen rein systematischen Kompendien der populären Glaubenslehre wie dem Schwarzschen „Leitfaden für den Religionsunterricht" von Herzen gram bin. Und endlich vermag ich auch, so gern ich's wollte, mit meines Freundes Thrändorf Anschauung vom Wesen des Katechismus und seinen praktischen Lösungsversuchen je länger je weniger zusammenzugehen.

Was endlich meine Lehrplanfrage angeht, die in meiner ersten Schrift „Ein Wort zur Katechismusfrage" durch ihren, wie ich jetzt sehe, unglücklichen Nebentitel „Welche Stellung soll der Katechismus im Ganzen des Religionsunterrichts einnehmen und welches ist die dem entsprechende richtige Behandlung?" treffend aufgeworfen, aber ganz „unklar" 2c. beantwortet sein soll, so nehme ich diese mir nicht neuen Nackenschläge gelassen hin. Ich habe mich niemals durch die Lehrplannot bedrückt gefühlt; für meine nicht durch Schulordnungen eingeengte Praxis kam es nie in Frage, in derselben Klasse Katechismusunterricht neben biblischer Geschichte zu treiben. Mich quälte die Frage, wie der abstrakte Katechismus den Schülern lebensvoll zu vermitteln und welcher organische Zusammenhang zwischen Katechismus oder „Lehre" und biblischer Geschichte dementsprechend aufzu-

weisen sei. Um diese principielle Frage nach den inneren Beziehungen von Katechismus und biblischer Geschichte war es mir zu thun, wogegen ich die äußere technische Frage, wie der Katechismus**unterricht** mit Bezug auf den biblischen Geschichts**unterricht** demgemäß anzuordnen sei, für sekundär ansah; sie würde sich ja leicht von selbst beantworten, wenn nur erst Einverständnis über die grundsätzliche Frage nach dem Wesen des Katechismus im Verhältnis zur biblischen Geschichte erzielt wäre. Eben diese Grundfrage schien mir in allen bisherigen Verhandlungen noch nicht principiell und allseitig genug beleuchtet zu sein. Bei dem „Ganzen des Religionsunterrichts“ in jenem Nebentitel hatte ich die religiösen **Lehrgegenstände** (Stoffe) in ihren inneren Beziehungen zu einander im Auge, nicht aber den technischen Lehrplan. — Die meiner Schrift zu teil gewordenen Kritiken haben mich aber belehrt, daß die meisten Herren Beurteiler sich für das von mir zur Diskussion gestellte principielle Problem sehr wenig interessieren, vielmehr die größte Eile haben, zu sehen, was dabei für die Praxis der Lehrplanordnungen herauskommt, namentlich ob es nun beim „selbständigen Katechismusunterricht“ in der Volksschule bleiben soll oder nicht, während mir es höchst gleichgültig ist, ob das Ineinander von biblischer Geschichte und Katechismus, das ich mit **Staude**, **Thrändorf** u. a. vertrete, **Katechismusunterricht** oder „**biblische Geschichte**“ genannt wird; um den Namen ist's mir nicht zu thun. Aber ich gebe zu, daß allen denen, deren Augenmerk nur noch auf ihre „praktische“ Lehrplannot gerichtet war, von diesem Gesichtswinkel aus meine Darlegungen sich in ein schiefes Licht rückten und „unklar“ ꝛc. erscheinen mußten.

Sachlich und principiell kommt nun Bang selbst in Bezug auf den Zusammenhang von biblischer Geschichte und Katechismus über den von seinen Vorgängern gewonnenen und jetzt wohl immer allgemeiner anerkannten Gedanken nicht hinaus:

„In Gemäßheit der ursprünglichen Entstehung des christlichen Glaubens und der psychologischen Bedingungen des Glaubenswerdeprozesses ist die biblische Geschichte nach Zeit und Bedeutung der Grundstock des gesamten Religionsunterrichts; aus ihr muß sich der Katechismusunterricht organisch entwickeln.“

Formell und lehrplanmäßig giebt er aber die, soviel ich weiß, neue und in der That sehr einfache Lösung: Auf Grund der planmäßigen Vorarbeit der **Unterstufe** und der analytischen Entwicklung des Katechismusstoffes auf der **Mittelstufe** (5. u. 6. Schuljahr) erbaut sich auf der Oberstufe das **Nacheinander** von biblischer Geschichte im Leben-Jesu-Unterricht und von Katechismus.

„Während ich mit den im I. Teile genannten Pädagogen . . . auch für die Oberstufe das selbständige Nebeneinander des biblischen Geschichts- und Katechismusunterrichts als unorganisch verurteile, kann ich aber hier nicht in ihre Forderung des unbedingten Mit- und Ineinanders — wie auf der Mittelstufe — einstimmen: Hier ist die Idee eines wirklich organischen Verhältnisses zwischen biblischer Geschichte und Katechismus nur durch ein **Nacheinander** beider Lehrzweige, das trotzdem ein Für- und ein dynamisches Durch- und Miteinander, ein Verhältnis sich gegenseitig bedingender und unterstützender Vollendung ist, zu verwirklichen. Die Nichtbeachtung dieser Forderung dürfte dem Gesamterfolge des Religionsunterrichts nicht weniger nachteilig sein als das seitherige Nebeneinander; denn das völlige Ineinander von biblischer Geschichte und Katechismus auf der Oberstufe hebt nicht nur die Selbständigkeit des Katechismusunterrichts, sondern auch die des biblischen Geschichtsunterrichts auf und hindert so jede der beiden Disciplinen, ihre letzte und höchste Aufgabe zu erfüllen.“

Also um die „**Selbständigkeit** des Katechismusunterrichts“ ist auch Bang besorgt, zum mindesten um die sorgsame Abgrenzung beider „Disciplinen“

voneinander. In der That macht es sich auch für die Schematisierung der Lektionspläne und die Revision der Behörden sehr vorteilhaft, wenn man klar und bestimmt eintragen kann: in diesem Jahre wird Leben Jesu getrieben und im nächsten Jahre Katechismus. Und was sich auch von unserm Standpunkt sachlich und principiell gegen die Aufsaugung des Katechismusunterrichts durch die biblische Geschichte sagen läßt, werden wir weiter unten sehen, wenn sich ergeben haben wird, ob Bang nicht, indem er die Charybdis vermeiden will, in die Scylla gefallen ist. Die gewünschte „Selbständigkeit" des Katechismusunterrichts kann ja natürlich nicht gut durch den Hinweis auf die Sauberkeit der Lehrpläne begründet werden. Welche Bedeutung verleiht nun Bang dem Katechismus, um ihm, auch abgesehen von der biblischen Geschichte, eine sichere Existenz zu gewährleisten? Da wird uns denn ein kleiner theologischer Exkurs über die Notwendigkeit der Dogmenbildung, und „das Recht und die Schranke des Dogmas" vorgeführt, und „in dem Berechtigungsnachweise für das Dogma" sieht Bang auch „den für den Katechismus" schon teilweise erbracht; denn „des Volkes und der Kinderwelt Dogmatik ist das Bekenntnis; ein solches Bekenntnis enthält, ja ist der lutherische Katechismus in allen seinen Teilen." Dieser Gedanke, verbunden mit dem des Leben-Jesu-Unterrichts und der „christocentrischen" Behandlung des Katechismus, ergiebt nun folgende geistreiche Lösung der ganzen Frage: „Beide Lehrzweige haben denselben Mittelpunkt und dasselbe Ziel: Christum; aber jeder stellt (durch eine specifische, doch nicht ausschließliche Arbeit) eine andere Seite des Wesens Christi und eine andere Stufe seiner Herrlichkeitsoffenbarung dar;" die biblische Geschichte hat es vorzugsweise mit der „ethisch-menschlichen Natur des Heilandes", der Katechismus mit dem dogmatisch-göttlichen Christus zu thun. „Der „volle, ganze biblische Christus" ist der „ethische (menschliche, historische, evangelische) und der dogmatische (göttliche)." Mit dieser blendenden These steht Bang auf der Höhe seiner Leistung, und gerade an dieser Höhe kommt er zu Fall. Nachdem er seine Vorgänger abgeurteilt, ereilt ihn in der logischen Fortführung dieses Gedankens sein selbstbereitetes Gericht. Es ist die neuste bemerkenswerte Veröffentlichung zur Katechismusfrage, die von Lic. Lietz (vgl. Schulbl. 1897, Nr. 3, S. 113 Anm.), die dieses Gericht vollzieht, indem sie jener Unterscheidung von einem ethischen und einem dogmatischen Christus näher nachgeht.

Lietz' mit großer Schneidigkeit durchgeführtes Räsonnement ist sehr einfach: Für mich ist die Historie, die evangelische Geschichte maßgebend; lehrt uns die Geschichte einen ethisch-menschlichen Christus, so halte ich mich an diesen und schaue mir die über die Geschichte hinausgreifende Dogmatik, die mir einen metaphysisch-göttlichen Christus vorführen will, zum mindesten mit großem Mißtrauen an; steht nun ferner fest, daß der Katechismus eine populäre Dogmatik enthält, so versage ich auch seiner Lehre von dem dogmatisch-göttlichen Wesen Christi meinen Beifall und verwerfe den Katechismus für die Jugend, die doch anerkanntermaßen der biblischen Geschichte gemäß zu unterrichten ist, also nicht durch ein andersartiges, mit dem geschichtlichen kaum vereinbares Christusbild verwirrt werden darf. — Meinerseits wüßte ich nicht, was gegen die Logik dieser Schlußfolgerung einzuwenden wäre. Das ist also die Kehrseite der Medaille, jener so einfachen und „praktischen" Aufteilung der beiden Naturen Christi auf die beiden „Lehrzweige" der biblischen Geschichte und des Katechismus! Das war die „Scylla"! Allerdings bin ich mit Bang von der

Vereinbarkeit beider Christusbilder, des „ethischen und dogmatischen“, überzeugt (wenn man einmal diese sehr bequemen, aber doch unglücklich gewählten Bezeichnungen sich aneignen soll, die Herr Bang selbst, nach einer Anmerkung zu schließen, bedenklich vorkommen müssen; damit wird ja geradezu einem „liberalen“ Theologen wie Lietz der willkommene Köder hingeworfen). Aber ich würde Herrn Lietz vollkommen recht geben müssen, wenn er das von Bang vertretene Nacheinander beider Vorführungen als hinreichenden Beweis ihrer Unvereinbarkeit hinstellte: sowie man in die Betrachtung des menschlichen und göttlichen Wesens Christi das Schema des Nacheinander hineinbringt, verdirbt man das ganze Bild von Grund aus und verfällt den verhängnisvollsten Irrtümern. Nur das Ineinander von göttlicher und menschlicher Art bei Jesu kann uns die Einheit seiner Persönlichkeit retten; ja, der Glaube an Christus unsern Mittler hat keinen anderen Inhalt, als in dem Menschen Jesus die Offenbarung Gottes zu finden. Schon dies Moment wird Bang, denke ich, davon überzeugen, daß das u. a. von mir verfochtene Ineinander von biblischer Geschichte und Katechismus mit einem Wesensinteresse unseres Glaubens aufs innigste zusammenhängt. Wäre es wirklich so, daß dem Katechismus ein anderes Christusbild vorschwebte als den Evangelien, so wäre damit — darin hat Lietz zweifelsohne recht — dem Katechismus sofort sein Urteil gesprochen. Wir halten also unbedingt daran fest, daß es derselbe gottmenschliche Christus ist, der im Katechismus ebenso wie in der biblischen Geschichte zur Erscheinung kommt, nur von verschiedener Seite besehen.

Bei dieser Sachlage muß freilich die grundsätzliche und sachliche „Selbständigkeit“ des Katechismusunterrichts, die Bang so gern gerettet sehen möchte, aufgegeben werden. Wir bleiben bei unserer alten These, daß der Katechismus für den Unterricht nichts ist abgesehen von der biblischen Geschichte, nur ein Accidens an dieser. Das liegt doch eigentlich schon, wenn man ihn recht versteht, in dem auch von Bang angenommenen Grundsatz, daß der Katechismusunterricht sich organisch aus dem Grundstock der biblischen Geschichte entwickeln müsse. Zwar kann auch der an dem Stamm organisch gereiften Frucht eine gewisse „Selbständigkeit“ beigemessen werden, insofern sie abgepflückt, aufbewahrt und zum Genuß und Nahrung verwendet werden kann. Verhält es sich nun so mit dem Katechismus im Vergleich zur biblischen Geschichte? Ich meine nicht (vgl. mein Wort zur Katechismusfrage, S. 15). Wir haben es in der Religion überhaupt nicht mit solchen fertigen Früchten zu thun, die ohne weiteres abgepflückt, verzehrt und genossen werden könnten; es handelt sich da vielmehr um die stetige Fruchtbereitung. Und nur der Zweig, der am Stamme haftet, hat Leben und ist zum Fruchttragen geschickt; selbständig, also abgelöst vom Stamme, ist er dem Tode verfallen. So verhält es sich mit dem Katechismus in Bezug auf die biblische Geschichte; ihn selbständig machen, heißt ihm das Leben nehmen.

Damit leugnen wir keineswegs, daß dem Katechismus eine specifische Eigentümlichkeit im Vergleich zur biblischen Geschichte beizumessen ist, ein Moment, das in meiner ersten, von Bang allein in Betracht gezogenen katechetischen Schrift, wohl nicht genügend zur Geltung kommt. Diese Eigentümlichkeit, die in der That etwas Neues, Ergänzendes zum biblischen Geschichtsunterricht hinzuzubringen hat, besteht zunächst darin, daß der Katechismus die heilige Geschichte, insbesondere das Leben Jesu, wie die Apostel in ihrer Predigt

und ihren Briefen vom Ausgang, vom Standpunkt der Erhöhung Christi aus betrachtet und zweitens in seinem Charakter als Gemeindebekenntnis.[1]) Offenbar haben Bang diese beiden für den Katechismus wesentlichen Momente vorgeschwebt, als er für seine Selbständigkeit plädierte; er war auf einer richtigen Fährte. Nur durfte er hier nicht die unglückliche Dogmatik und den „dogmatischen" Christus hineinbringen! Nur durfte er nicht den Katechismus zu einer populären Dogmatik stempeln wollen und damit diesen alten, traurigen Irrtum, dem man doch endlich sein ehrenvolles Begräbnis gönnen sollte, wieder aufleben lassen. Ist denn das Bekenntnis eine Dogmatik? Sind beide so gleichartig, um den Vergleich zu rechtfertigen: „Dogmatik und Bekenntnis verhalten sich etwa zu einander wie ein prunkvolles Schloß und ein schlichtes Wohnhaus"? Das Verhältnis hätte nicht verfehlter ausgedrückt werden können! Bekenntnis ist der persönliche und zugleich der religiösen Gemeinschaft entstammende und auf Gemeinschaft zielende Ausdruck des Herzensglaubens; Dogmatik ist die verstandesmäßige wissenschaftliche Begründung, Rechtfertigung und Systematisierung der Glaubenserkenntnisse. Sie bewegen sich also in ganz verschiedenen Geistesgebieten. Das christliche „Volk", die Gläubigen als solche, insbesondere aber die in Religion zu unterweisende Jugend hat also nichts mit der Dogmatik, sehr viel aber mit dem Bekenntnis zu thun. Hat nun das Bekenntnis eine Selbständigkeit gegenüber der heiligen Geschichte zu beanspruchen? Wie sollte es, da es doch nichts anderes als das Bekenntnis zu eben dieser Geschichte in ihrem Mittelpunkt Christus darstellt!

Reicht nun aber nicht doch vielleicht die von uns festgestellte specifische Eigentümlichkeit des Katechismus hin, um einen besonderen Katechismusunterricht neben, resp. nach dem biblischen Geschichtsunterricht zu rechtfertigen?

Wie oben angedeutet, kann ich hier dem Gedanken Staudes und Thrändorfs, mit denen ich sonst gerne zusammengehe, nicht folgen: der Katechismus ist m. E. nicht bloß die Zusammenstellung und Anordnung der im Lauf des biblischen Geschichtsunterrichts gewonnenen Erkenntnisergebnisse, wie jene (und ähnlich auch Sachsse) wollen, sondern er ist eine neue, von einem anderen Standpunkt unternommene abschließende Betrachtung dieser Geschichte und eine an das Gewissen gerichtete Fragestellung in Bezug auf diese Geschichte (Bekenntnis). Allerdings liegt dieser Standpunkt nicht außerhalb der heiligen Geschichte, aber doch am Ende derselben. Auch im Lauf der heiligen Geschichte haben wir es schon mit jenen Herzensbekenntnissen zu thun (Petrus und Thomas); aber ihre reife Abklärung, Festigkeit und Gemeinschaft bildende Kraft fanden sie doch erst nach dem Abschluß des Lebens Jesu. Aber stets bleibt das Bekenntnis mit der heiligen Geschichte aufs Wesentlichste verbunden; es tritt in voller Kraft hervor schon in der Apostelgeschichte, ja, es gehört selbst zur Nachgeschichte der heiligen Geschichte oder des Lebens Jesu, es ist selbst eine Wirkung des im heiligen Geist lebendigen und gegenwärtigen Christus.

Aus alledem ergiebt sich bezüglich der Lehrplanfrage folgendes. Es empfiehlt sich allerdings ein Nacheinander von biblischem Geschichts- und Katechismusunterricht, nur nicht in der Bangschen Begründung als eines stofflichen oder sachlichen Nacheinander, sondern nur in dem zeitlich formellen Nacheinander der Lehrgänge: zuerst das Folgen mit der Entwicklung der heiligen Geschichte

[1]) Vergl. hierzu wieder Schwartz' Ausführungen in dsr. Ztschr. 1897, S. 123 f.

unter stetem Ausblick und Beziehung auf die katechismusmäßigen Ergebnisse und sodann das Überschauen des gethanen Ganges durch die Geschichte und zwar im Anschluß an den gruppierenden und begrifflich geordneten Gang des Katechismus, wobei der Schüler sich mit der Gemeinde in ihrem Verständnis, ihrer Deutung der heiligen Geschichte bekennend zusammenschließt.

Damit wäre das von den Allgemeinen Bestimmungen dem Religionsunterricht gesteckte Ziel „die Einführung in das Bekenntnis der Gemeinde" erreicht, indem der Schüler mit eigener Überzeugung sich zu Christus als seinem Herrn bekennt und sich eben damit in die bekennende Gemeinde einreiht. Eben durch diese richtige Zielbestimmung wird auch der vorgeschlagene doppelte Lehrgang in der heiligen Geschichte gerechtfertigt. Ich hoffe, daß sich Herr Bang mit dieser Wendung und principiellen Klärung seines Vorschlages einverstanden erklären wird.[1])

Aber nochmals, die Lehrplanfrage darf nicht unsere Hauptsorge sein; die grundlegende Vorfrage nach dem wahren Charakter des Katechismus muß zuerst in ihrer Wichtigkeit erkannt und einer allgemein anerkannten Lösung näher gebracht werden. Der Kenner wird ja die Schwierigkeiten einer nach den angedeuteten Grundsätzen durchaus und allseitig befriedigenden inneren Verbindung des Katechismus mit der für ihn unentbehrlichen Grundlage der biblischen Geschichte nicht unterschätzen. Bis jetzt sind erst Vorarbeiten dazu geschehen.

III.

Ob ich nun noch dem „Notschrei" des Licentiaten Lietz, dessen Grundgedanken ich oben gekennzeichnet habe, eine besondere Betrachtung widmen soll? Eben weil er sich als ehrlichen Notschrei vom Standpunkt der liberalen Theologie ausgiebt, als „Beitrag zur Abhilfe eines unerträglichen Notstandes in unserer Jugenderziehung",[2]) will ich ihn nicht „kalt ad acta legen oder gar bekämpfen", sondern nur prüfen, ob er auf richtigen Beobachtungen und Voraussetzungen fußt.

Mir hat selbst der von Lietz gemeinte „unerträgliche Notstand", daß unsere Jugend auf Grund des Katechismus mit Dogmatik statt mit Religion, mit Steinen (für die Kinder Steine, nicht an sich!) statt Brot gespeist wird, zu schwer auf der Seele gelegen, als daß ich seinen Notschrei so leichter Hand abthun könnte. Aber mir scheint, daß Lietz sich diesen Notstand teilweise selbst bereitet, ja vielleicht geflissentlich konstruiert, indem er die überlieferte Auffassung vom Katechismus als eines Auszugs aus der Dogmatik kritiklos sich aneignet oder gar für seine Zwecke willkommen heißt. Sollte denn wirklich ein „liberaler" Theologe sich von der Überlieferung so abhängig machen, daß er dem Katechismus einen specifisch dogmatischen Charakter beimißt? In der That, wenn man

[1]) Während des Drucks geht uns eine neue Schrift von Bang zu: Katechetische Bausteine zu christocentrischer Behandlung des I. Hauptstücks. Leipzig, Wunderlich. 142 S. 1,60 M. — Bang arbeitet in der That frohen Mutes, leicht und schnell. Die Art der Gewinnung des Katechismusstoffs aus dem Leben Jesu sehe ich als die richtige an; wenigstens mache ich es ebenso, nur daß ich mich in der Stoffauswahl sehr viel beschränke, um nicht flatterhaft und oberflächlich zu werden. Die Schwierigkeiten dieses Verfahrens und die oben gegen Bang hervorgehobenen Bedenken werden sich aber erst in den folgenden Hauptstücken geltend machen! Ob der Herr Verf. mit diesen ebenso schnell fertig werden wird? Ich bin gespannt.

[2]) Vergl. dazu die Besprechung seiner ersten Abhandlung „Neue Aufgaben auf dem Gebiet des Religionsunterrichts" (Ev. Schulbl. 1896, S. 521 f.).

Luthers Enchiridion nicht durch die altorthodoxe Brille betrachtet, muß man doch bald einsehen, daß man es sowohl seiner Anordnung nach (man denke nur an das III.—V. Hauptstück) wie seinem rein bekenntnismäßigen Hauptinhalt nach schlechterdings nicht mit einem Kompendium der Dogmatik vergleichen kann. Oder tritt denn nicht in den drei Artikeln alles „Lehrhafte", Lehrsatzmäßige so in den Hintergrund, daß der Glaube vielmehr als persönliches Bekenntnis zu dem, der mich erschaffen hat 2c., zu Jesus Christus als meinem Herrn 2c. hingestellt wird? Die ganze Erklärung des „Glaubens" entquillt doch durchaus der persönlichen Heilserfahrung des Gläubigen; da ist nichts von Reflexion, sondern alles ist Erlebnis, eigenstes Bekennen; da ist nichts von dogmatischer Theorie, sondern alles zielt auf die praktische Anwendung, auf die Anweisung zu einem göttlich-sittlichen Leben ab.

Was insbesondere die orthodox-dogmatische Versöhnungstheorie angeht, um derentwillen Lietz vor allem so heftig gegen den Lutherschen Katechismus losfährt, so finden Augen, die nicht durch besondere Abneigung gegen den Katechismus geschärft (oder durch Scholasticismus gehalten) sind, von all den schrecklichen Dingen, die Herr Lietz der altkirchlichen Versöhnungslehre nachsagt, dem „nur durch Blut zu versöhnenden, also blutgierig grausamen Gott", von diesem Dogma, das zugleich „der sittlichen Schlaffheit Vorschub leistet",[1]) in Luthers Erklärung schlechterdings nichts. Ob Luther die Anselmsche Theorie geteilt, braucht uns bei der Katechismusbehandlung gar nicht zu kümmern; jedenfalls war er weise genug, eine solche nicht in dem Jugend- und Volksbüchlein auszusprechen, eben weil er die Unmündigen mit der Milch der christlichen Religion und nicht mit Theologie nähren wollte. Das, was der Reformator in diesem Bekenntnis wirklich ausspricht und aussprechen will, daß Jesus Christus mein Herr geworden ist dadurch, daß er mich mit Hingabe seines Lebens erlöst hat, damit ich ihm heilig und selig leben kann, darin wird doch wohl jeder, dem die christliche Religion Lebenssache geworden ist, das Wesentliche seiner Heilserfahrung und des christlichen Glaubens überhaupt wiedererkennen und sich freudig dazu bekennen wollen! Ebenso verhält es sich mit der Behauptung, der Katechismus lehre weiterhin das Dogma von dem heiligen Geist als der dritten Person der Trinität oder eine „Magie" der Sakramente und sei deswegen nicht für die Jugend annehmbar.

Genug, wir halten die Gegenüberstellung von biblischer Geschichte und Katechismus, in der Lietz' Ausführungen gipfeln — „Zwei Wege und Ziele sind möglich: die der Nachfolge des Lebens Jesu und des Glaubens an die wunderbar stellvertretende Wirkung seines Todes" — für eine willkürliche Fiktion; seine erste These „Es hat von jeher zwei nicht nur verschiedene, sondern einander entgegengesetzte Arten des Christentums gegeben: das geschichtlich-ethische und das dogmatisch-metaphysische" für eine wissenschaftlich nicht zu bewährende Behauptung. Übrigens hat die ganze wissenschaftliche Erörterung dieser Dinge, die Lietz uns so wichtig machen will, mit unserer eigentlichen Katechismusfrage sehr wenig zu thun. Die Feststellung, daß Luthers Katechismus keinen dogmatischen Charakter hat, macht die gesamte aufgewendete Polemik überflüssig (These 2—7).[2])

[1]) Ein solcher Vorwurf angesichts des Lutherschen Katechismus, der von Anfang bis Ende ethisch gehalten und in fortgesetzter Betonung auf die Bewährung des Heilsglaubens im sittlichen Leben dringt! Da muß man fast an der bona fides des Kritikers zweifeln!

[2]) These 5 bekämpft ebenso wie ein längerer Abschnitt der Ausführungen die Bei-

Wenn nun aber schließlich Lietz auf Bangs „Nacheinander von historischem Jesus und dogmatischem Christus" zurückgreift, um den Schülern die Wahl zwischen beiden zu ermöglichen — „es darf in der religiösen Erziehung weder das geschichtliche noch das dogmatische Christentum dem Kinde aufgezwungen werden, sondern das Kind (!) muß zur Möglichkeit und Kraft einer freien Wahl zwischen beiden erzogen werden" —, so scheint mir dies denn doch die Höhe des — gelinde gesagt — Unpraktischen zu sein, das die gesamten Ausführungen des wohl noch nicht sehr erfahrenen Herrn Licentiaten kennzeichnet. Lag ihm aber das an, was er in der folgenden (9.) These weiter noch ausspricht „Ein Bekenntnis zu einer Würde Christi (göttlicher Natur Christi oder Gottheit in Christo) darf nicht von vornherein an das Kind herangebracht und ihm aufgezwungen werden. Es muß vielmehr die Jugend dazu erzogen werden, dies Bekenntnis gegen den Schluß der religiösen Unterweisung hin aus freiem Herzen selbst darzubringen," so verstehen wir vollends nicht, wozu der große wissenschaftliche Apparat, womit dem Katechismus der Garaus gemacht werden sollte, bis dahin aufgewendet wurde. Denn was diese These besagt, das will doch wohl jeder vernünftige und christliche Katechet, auch wenn er mit Überzeugung am Lutherschen Katechismus festhält.

So zeigt uns gerade Lietz' allzu hochgemute Polemik wider Luthers Katechismus noch deutlicher als Sachsses und Bangs Verteidigung des Katechismus, daß der eigentliche Fehler bei all den schiefen Auffassungen vom Wesen der Christenlehre, wodurch das Princip der Anschauung in dem von mir entwickelten prägnanteren Sinne (Ev. Schulbl. 1896, S. 361 ff.) wieder aufgehoben wird, in dem bösen Irrtum steckt, der Katechismus sei eine Zusammenstellung von Abstraktionen und Lehrsätzen, ein gesetzliches Lehrbuch. Gewiß soll der Erkenntnisertrag der biblischen Geschichte sich im Katechismus krystallisieren, aber nicht in der Form abstrakter Doktrin, sondern des persönlichen Bekennens; die gewonnene Erkenntnis und Gottesanschauung hält der zu Christo Gewiesene fest in Gestalt des freien Bekenntnisses.

Aufsatz-Präparation.

Von Fr. Meis in Barmen.

Vorbemerkung: Dieser Aufsatz schließt sich in meinem Unterrichte als Anwendungsaufgabe an die Behandlung des Gedichts von Claudius „Ein Lied hinterm Ofen zu singen". Da sich dieses Lied nach der formellen Seite als eine bis ins Einzelne durchgeführte Personifikation darstellt, so muß die Behandlung notwendigerweise das Wesen der Personifikation zum Verständis zu bringen suchen. Ist das gelungen, so bietet die nachfolgende Präparation für die Anwendungsstufe keine großen Schwierigkeiten. Ja, die Schüler beteiligen sich meist mit sichtlicher Freude an dieser Arbeit.

Lehrer: Wir haben nun an verschiedenen Beispielen gesehen, wie Dichter

---

behaltung des Dekalogs als einer unterchristlichen Gesetzlichkeit. Ich muß meine Bemerkungen hierzu des Raumes wegen zurückstellen und auf eine andere Gelegenheit versparen, erkläre aber, daß der Verfasser gegen die Rechtmäßigkeit der im Katechismus vorliegenden Deutung der Gebote im christlichen Geist und Sinn nicht den Schatten eines Beweises vorgebracht hat.

leblose Gegenstände (oder Tiere) dargestellt haben, als wären es Menschen; z. B.? (Schüler: Der Winter wird als ein rechter Mann dargestellt, — das Haferkörnlein als ein kleines Kind, — die Sonne als eine freundliche Frau. [Das Hafermus.]) Wir haben ferner gemerkt, daß die Dichter bei diesen bildlichen Darstellungen den erdichteten Personen nicht so ins Blaue hinein allerlei Eigenschaften und Thätigkeiten zuschreiben, sondern daß sie bei den einzelnen der Person beigelegten Zügen immer etwas Vergleichbares aus der Wirklichkeit im Auge haben; z. B.? (Der Winter zieht ein Hemd an = es schneit im Winter; er zieht es im Freien an = es schneit draußen im Freien, nicht in der Stube; er macht sich nichts aus Blumen und aus Vogelsang = im Winter blühen keine Blumen und singen keine Vögel.) Ihr sollt nun selbst einmal versuchen, leblose Dinge als Personen darzustellen, und zwar wollen wir dazu die vier Jahreszeiten wählen. Wir wollen ein **Rätsel** bilden, worin diese als Personen geschildert werden. Dieses Rätsel könnt ihr dann zu Hause euren kleineren Geschwistern zu raten aufgeben.

Welches Geschlecht sollen die vier darzustellenden Personen haben? (Das männliche.) Weshalb? (Die vier Jahreszeiten sind männliche Dingwörter.) Frühling, Sommer, Herbst und Winter gehören zusammen, sind sozusagen miteinander verwandt; inwiefern? (Sie sind sämtlich Jahreszeiten.) Wie wollt ihr in dem Rätsel auf dieses Verhältnis hinweisen? (Die vier Personen sollen Brüder sein.) Ihr könnt ferner bildlich ausdrücken, daß die vier Jahreszeiten jährlich nur einmal eintreten. (Sie besuchen uns jedes Jahr einmal.) Ihre Aufeinanderfolge kann angedeutet werden. (Sie kommen immer in derselben Reihenfolge; der jüngste stellt sich zuerst ein, die andern folgen dem Alter nach.) Zur Andeutung der Reihenfolge könnt ihr auch die vier Lebensalter des Menschen benutzen. (Der erste Bruder ist ein Knabe, der zweite ein Jüngling, der dritte ein Mann, der vierte ein Greis.) Soweit soll die Einleitung unseres Rätsels gehen. — Zusammenfassung.

Welche Jahreszeit wollt ihr nun zuerst als Person darstellen? (Den Frühling.) Weshalb diesen zuerst? (Der Frühling ist die erste Jahreszeit.) Darauf könnt ihr auch durch das Alter der Person hinweisen. (Sie soll im Knabenalter stehen.) Im Frühlinge schmückt sich die Erde mit frischem Grün. Deutet das durch die Kleidung an! Der Knabe trägt ein grünes Gewand.) Deutet auch an, daß im Frühlinge wieder viele Blumen blühen! (Das Kleid ist mit Blumen durchwirkt.) Oder? (Er trägt ein Sträußchen am Hute.) Drückt ferner bildlich aus, daß der Gesang der Vögel wieder erschallt und daß die Menschen besonders fröhlich gestimmt sind! (Der Knabe sieht munter drein; er hüpft vergnügt einher und singt fröhliche Weisen.) Daß im Frühling die Blumen blühen und die Vögel wieder singen, könnten wir auch auf andere Weise andeuten. Denkt daran, wie es Claudius ausdrückt, daß diese Freuden dem Winter fehlen! (Er liebt die Blumen und den Gesang der Vögel.) — Zusammenfassung.

Welche Jahreszeit soll der zweite Bruder darstellen? (Den Sommer.) Alter? (Er ist ein Jüngling.) Weshalb dieses Alter? (Der Sommer ist die zweite Jahreszeit.) Im Sommer ist es in der Regel warm. Wie kann das durch die Kleidung des Jünglings angedeutet werden? (Er ist leicht gekleidet.) Oder? Denkt daran, wie man sich wohl bei großer Hitze in der Kleidung Erleichterung verschafft! (Er geht in Hemdärmeln einher.) Auch durch den Hut

und die Gesichtsfarbe könnt ihr auf die Sommerhitze hinweisen. (Ein breitrandiger Strohhut beschattet sein gebräuntes Gesicht.) Laßt aus der Beschreibung ferner merken, daß im Sommer die Rosen blühen! (Er trägt eine Rose im Munde — oder im Knopfloche — oder am Hute.) Im Sommer reifen die Kirschen (oder Stachelbeeren und Johannistrauben). Wie könnt ihr das in der Beschreibung andeuten? (Er trägt ein Körbchen mit Kirschen, woraus er vergnügt schmaust.) Einen der vorigen Züge müssen wir dann aber weglassen; welchen nämlich? (Er darf dann die Rose nicht im Munde tragen.) Weshalb nicht? (Weil er dann nicht zugleich Kirschen essen kann.) Weist auch darauf hin, daß im Sommer das Getreide geerntet wird! (An seinem Arme hängt eine Sichel.) Hebt endlich noch hervor, daß wir uns im Sommer gerne durch ein frisches Bad erquicken! (Er badet gern in Flüssen und Teichen.) — Zusammenfassung.

Besinnt euch jetzt auf Eigentümlichkeiten des Herbstes, die ihr in bildlicher Weise ausdrücken könnt! (NB. Wo das Selbstfinden der Schüler nicht in gewünschter Weise vor sich geht, giebt der Lehrer wieder die einzelnen anzudeutenden Züge an, und der Schüler versucht die bildliche Darstellung. Etwa so:) Der Herbst ist die dritte von den vier Jahreszeiten. Der dritte Bruder steht im Mannesalter.) Im Herbste sehen die Wälder recht bunt aus; darauf könnt ihr durch die Kleidung hinweisen. (Er ist recht bunt gekleidet.) Im Herbste reifen viele Obstfrüchte. (Er trägt einen Korb mit Äpfeln, Birnen, Pflaumen und Nüssen.) Die Obsternte schließt mit der Weinlese. (Obenauf im Korbe liegen etliche Weintrauben.)[1]) — Zusammenfassung.

Der Winter wird in dem Gedichte von Claudius als ein kerniger, in den besten Jahren stehender Mann geschildert. Da wir es in unserem Rätsel mit vier Jahreszeiten zu thun haben, deren Reihenfolge wir durch die vier Lebensalter andeuten, so müssen wir den Winter anders darstellen. Wie nämlich? (Als Greis.) Weist durch Bart und Haar auf das Alter hin! (Sein Haar und sein Bart sind silberweiß.) In derselben Weise wie bei der Personifikation des Herbstes versuchen nun die Kinder zunächst selbst, den Winter als Person darzustellen. Nur wo das Selbstfinden stockt oder Lücken läßt, kommt der Lehrer durch Andeutungen zu Hilfe. Z. B.: Im Winter ist es kalt, die Erde bedeckt sich mit Schnee. (Er hüllt sich in einen dicken, weißen Mantel.) Viele Tiere bekommen im Winter ein dichteres, wärmeres Kleid. (Der Mantel ist mit Pelz besetzt.) Im Winter sind die Blumen verwelkt, und die Vögel singen nicht mehr. Deutet das in ähnlicher Weise an, wie Claudius in seinem Liede! (Er haßt die Blumen und den Gesang der Vögel.) Der Winter bringt uns das Weihnachtsfest. (Auf der Schulter trägt er ein Tannenbäumchen.) Drückt zum Schlusse noch bildlich aus, daß niemals zwei Jahreszeiten gleichzeitig da sind! (Die vier Brüder können sich untereinander schlecht vertragen; wenn der eine kommt, so geht der andere.) Welche Jahreszeit ist dir am liebsten? (Mir ist die erste (?) am liebsten.) — Zusammenfassung.

Nun wird von den Kindern die Zusammenfassung der einzelnen Abschnitte noch einmal in der Reihenfolge der Besprechung wiedergegeben, und so entsteht etwa folgender Aufsatz:

---

[1]) In Landgegenden kann man zum Scherze die qualmenden Herbstfeuer in Parallele stellen mit dem Tabakrauchen. (Zuweilen qualmt er tüchtig aus seiner Pfeife.)

Rätsel.

Ich kenne vier Brüder, die uns jedes Jahr einmal besuchen. Sie folgen aufeinander nach ihrem Alter. Der erste ist ein Knabe. Er trägt ein grünes Gewand und hat ein Sträußchen am Hute. Mit fröhlichen Mienen hüpft er vergnügt daher und singt (pfeift) frohe Weisen.

Der zweite ist ein Jüngling. Er geht in Hemdärmeln einher. Ein breitrandiger Strohhut beschattet sein gebräuntes Gesicht. Auf seinem Hute steckt eine Rose. In der Hand hält er ein Körbchen mit Kirschen, die er sich gut schmecken läßt. An seinem Arme hängt eine Sichel. Er nimmt gerne ein kühles Bad in Flüssen oder Teichen.

Der dritte Bruder steht im Mannesalter. Er ist ganz bunt gekleidet. Auf dem Rücken trägt er einen Korb mit Äpfeln, Birnen, Nüssen ꝛc. Obenauf liegen saftige Weintrauben.

Der vierte ist ein Greis. Sein Bart und sein Haar sind silberweiß. Er hüllt sich in einen dicken, weißen Mantel, der mit Pelz besetzt ist. Er haßt die Blumen und den Gesang der Vögel. Auf seiner Schulter trägt er ein Tannenbäumchen.

Die vier Brüder können sich untereinander schlecht vertragen. Wenn der eine kommt, so geht der andere fort. Mir ist der ? am liebsten.

II. Abteilung. Zur Geschichte des Schulwesens, Biographien, Korrespondenzen, Erfahrungen aus dem Schul- und Lehrerleben.

Moritz Wilhelm Drobisch †.

Am 30. September vorigen Jahres starb in Leipzig im hohen Alter von 94 Jahren Professor Dr. Moritz Wilhelm Drobisch, einer der bedeutendsten Vertreter der Herbartischen Philosophie, der er zuerst in weiteren Kreisen Anerkennung verschafft und deren Ausbreitung, Verteidigung und Weiterbildung er den besten Teil seiner Lebensarbeit gewidmet hat. Es ist darum nur eine Dankespflicht, wenn wir auch an dieser Stelle seiner in einem kurzen Nachrufe gedenken.

Drobisch wurde am 16. August 1802 in Leipzig geboren. Mit 18 Jahren bereits bezog der glänzend begabte Jüngling die Universität seiner Vaterstadt, um Mathematik zu studieren. Daneben aber fesselte ihn besonders die Philosophie. Mit großem Eifer vertiefte er sich in das Studium der Werke Kants, und sein ganzes Leben hindurch, auch nachdem er zu den Anschauungen Herbarts übergegangen war, hat er diesem Denker eine große Verehrung bewahrt. Nach vierjährigem Studium habilitierte er sich; zwei Jahre darauf wurde er außerordentlicher, ein Jahr später, 1827, als kaum 25jähriger junger Mann, bereits ordentlicher Professor der Mathematik an der Leipziger Universität, der er bis zu seinem Tode treu geblieben ist. Bald hielt er auch philosophische Vorlesungen, und seit 1842, wo ihm auch eine philosophische Professur übertragen wurde, ließ er die Mathematik ganz fahren und las nur noch über Philosophie.

Das zweite Dezennium unsers Jahrhunderts, in das Drobischs erste öffent-

liche Wirksamkeit fällt, bildet einen bedeutsamen Abschnitt in der Geschichte der deutschen Philosophie. Damals stand Hegel, der von Heidelberg nach Berlin berufen worden war, auf der Höhe seines Ruhmes. „Man kann sich jetzt — schreibt M. Brasch —, schwerlich eine genügende Vorstellung von der alles beherrschenden Stellung dieses Denkers machen. Ein neuer, die gesamte wissenschaftliche Denkweise des Jahrhunderts umgestaltender Geist war von ihm ausgegangen, und von der Macht seiner philosophischen Dialektik zeigte sich alles ergriffen, was auf der „Höhe der Zeit" stand oder zu stehen wähnte. Nur noch das letzte Jahrzehnt des 18. Jahrhunderts, wo von Kant eine neue Reform der philosophischen Denkweise ausgegangen war, weist eine ähnliche, von einem Kopfe ausgehende Bewegung des Geistes wie zur Zeit Hegels auf. — Es ist erklärlich, daß diesem gegenüber alles zurücktrat, was auf philosophischem Gebiete auf eine Beachtung Anspruch erheben konnte, insbesondere, wenn es sich darum handelte, eine Philosophie zur Geltung zu bringen, die nicht durch den Zauber der Dialektik, noch weniger durch den eigenartigen Reiz einer rätselhaft tiefsinnigen und vornehm exklusiven Terminologie, sondern durch schlichten Ernst und gewissenhafte Begriffsanalyse die Probleme der Philosophie zu lösen unternahm."

Dieser Art war aber die Spekulation Herbarts, der damals den Lehrstuhl Kants in Königsberg inne hatte. Bereits war eine ganze Reihe bedeutender Werke von ihm erschienen, ohne jedoch eine nennenswerte Beachtung gefunden zu haben. Wer von dem Feuerweine des Idealismus, dieser „Philosophie eines Enthusiasmus, der es unterließ, sich selbst die kritischen Zügel anzulegen" (Herbart), getrunken hatte, dem mußte für die besonnenen und nüchternen Untersuchungen eines Denkers wie Herbart jedes Verständnis abgehen. Sein System knüpfte nicht an diesen oder jenen Lieblingsgedanken des Zeitgeistes an, es stemmte sich im Gegenteil wider die herrschend gewordene Strömung. Er verkündigte nicht eine neue paradoxe Weltanschauung und verhieß nicht, durch seine Philosophie alle Rätsel des Lebens zu lösen. „Weltanschauungen gehören dem Glauben," sagt er einmal bescheiden; „die echte Philosophie sagt nur, was sie weiß." Dazu kam dann weiter, daß Herbarts Schriften, obwohl durch einen edlen und kernigen, oft geradezu klassischen Stil ausgezeichnet, doch wegen ihrer abstrakten Fassung sehr hohe Anforderungen an die Leser stellten, wodurch viele abgeschreckt wurden.

Für Herbart war die Nichtbeachtung seiner Schriften sehr niederdrückend; doch verfolgte er, unbeirrt durch die Hindernisse, die ihm die philosophische Richtung seiner Zeit entgegenstellte, mit beharrlicher Ausdauer den Weg, den er als den allein richtigen erkannt hatte. Da ging ihm plötzlich ein hellleuchtender Hoffnungsstern auf. In der „Leipziger Litteratur-Zeitung", einer der angesehensten wissenschaftlich-kritischen Zeitschriften Deutschlands, erschien im Jahre 1828 eine eingehende kritische Besprechung seiner einige Jahre vorher herausgekommenen „Psychologie als Wissenschaft". Der Verf. hatte sich mit geradezu wunderbarem Verständnis in die ganz neue Art, wie Herbart die Psychologie behandelte, namentlich auch in die Anwendung der Mathematik auf die Psychologie, hineingefunden. „Er bewegte sich," wie Herbart selbst sagt, „mit einem so hohen Grade von Leichtigkeit und Sicherheit auf dem neuen Felde, als wäre bereits seit einem halben Jahrhundert von mathematischer Psychologie die Rede gewesen." Ja er machte die Grundgedanken der mathematischen Psychologie ganz

zu den *seinigen* und wies bereits eine Reihe von Vorwürfen, die man dagegen erhoben hatte, wie den, daß sie das Wesen der *Freiheit* aufhebe, als unbegründet zurück. — Der Verfasser des Aufsatzes war der junge Drobisch.

Ein Jahr darauf erschien Herbarts „Allgemeine Metaphysik", die für die Voraussetzungen seiner Psychologie erst die tiefere Begründung brachte. Drobisch begann sofort mit dem Studium derselben und legte die Ergebnisse in einer umfangreichen Besprechung nieder, die er im Jahre 1830 in der „Allgemeinen Jenaischen Litteraturzeitung" veröffentlichte. Er giebt eine ausführliche Analyse des schwierigen Werkes und fügt hin und wieder Erläuterungen hinzu, die den Beweis liefern, daß er sich bereits ganz in das Gedankensystem Herbarts eingelebt hat. Während er in der ersten Recension noch einige schüchterne Einwendungen erhoben hatte, ist er jetzt voll überzeugter Anhänger Herbarts geworden. Am Schlusse empfiehlt er das Studium der Schriften Herbarts der „Aufmerksamkeit aller Gelehrten, welche die exakten Wissenschaften kultivieren." Denn Herbart sei keiner jener überschwenglichen Philosophen, die mit Verachtung auf alle übrigen Wissenschaften herabblickten; sein Streben sei vielmehr, die Spekulation mit der Erfahrung zu versöhnen, und sein System sei geeignet, die exakten Wissenschaften mit der philosophischen Spekulation wieder in enge Verbindung zu bringen.

Der Bann, der bisher auf der Herbartischen Philosophie gelegen hatte, war gebrochen. Herbart, der bald darauf von Königsberg nach Göttingen, der Stätte seiner ersten akademischen Wirksamkeit, zurückkehrte, sah mit Genugthuung, wie die Zahl seiner Anhänger stetig wuchs. Vertreter aller Wissenschaften, Mathematiker, Naturforscher, Juristen, Historiker, Philologen, Theologen und besonders auch Pädagogen, wandten sich seiner Lehre zu und entfalteten eine rege schriftstellerische Thätigkeit. Bald erschlossen sich ihr auch die Lehrstühle der Universitäten, und namentlich Leipzig, wo neben Drobisch bald noch mehrere andere angesehene Vertreter der Schule, Hartenstein, Ziller, Strümpell wirkten, fand sie eifrige Pflege, während ihr auf den preußischen Hochschulen der Zugang bis auf den heutigen Tag so gut wie gesperrt geblieben ist.

Es ist schon erwähnt worden, daß Drobisch seit 1842 seine Lehrthätigkeit auf die Philosophie beschränkte und zwar hauptsächlich auf Logik und Psychologie. Lange Zeit hindurch las er auch ein Kolleg über Religionsphilosophie, das besonders von Theologen stark besucht wurde. Daneben veröffentlichte er noch eine ganze Reihe von größeren und kleineren Schriften und Aufsätzen, die der Verteidigung, der Ausbreitung und dem Ausbau der Philosophie seines Meisters dienten, mit dem er seit 1828 bis zu dessen Tode 1841 in ununterbrochenem wissenschaftlichen und freundschaftlichen Verkehre gestanden hatte. 1834 erschienen seine „*Beiträge zur Orientierung über Herbarts System der Philosophie*", ein wesentlich apologetisch gehaltenes Werk, das aber zugleich mit dem Hegelianismus scharf ins Gericht geht. In den „*Ersten Grundlinien der mathematischen Psychologie*" (1850) suchte er die vielfachen Irrtümer und Vorurteile, die über das Wesen und die Bedeutung der „mathematischen Psychologie" im Schwange waren, zu beseitigen. Die weiteste Verbreitung fand die „*Neue Darstellung der Logik*" (1836, 5. Aufl. 1887). Die scharfe Gliederung, die Folgerichtigkeit der Gedankenentwicklung, die Klarheit und Genauigkeit des Ausdrucks machen das Werk zu einem der besten Lehrbücher der Logik, die wir besitzen.

Ein sehr wertvolles Buch sind die „Grundlehren der Religionsphilosophie" (1840), worin Drobisch im Gegensatz zu dem Pantheismus der Hegelschen Schule einen ethischen Theismus, wie ihn die Bibel lehrt, vertritt. Zwei Jahre später erschien die „Empirische Psychologie". Sie zeichnet sich durch eine leicht verständliche und anschauliche Darstellungsweise aus und hat nicht wenig dazu beigetragen, den psychologischen Lehren Herbarts in weiteren Kreisen Eingang zu verschaffen. Das wertvolle Buch ist schon seit Jahrzehnten im Buchhandel vergriffen, und es ist sehr zu bedauern, daß der Verf. es nicht wieder neu aufgelegt hat. Von hohem bleibendem Werte ist die Monographie: „Die moralische Statistik und die Willensfreiheit" (1867). Durch eine Reihe scharfsinniger Analysen widerlegt Drobisch die Behauptung der Deterministen, daß nach den Ergebnissen der Moralstatistik die Willensfreiheit nicht mehr aufrecht erhalten werden könne. Dieser Arbeit hat selbst der scharfe Kritiker Fr. A. Lange, der Verf. der bekannten „Geschichte des Materialismus", eine „zwingende Überzeugungskraft" beigelegt. Drobischs letzte größere Schrift führt den Titel: „Kants Ding an sich und sein Erfahrungsbegriff" (1885). „In der unübersehbaren Kantlitteratur der letzten 30 Jahre — so urteilt M. Brasch — bildet die Schrift Drobischs eine hervorragende Untersuchung, welche die vielumstrittene Frage der Stellung der Kantischen „Dinge an sich" innerhalb seiner Erkenntnistheorie zum Abschluß gebracht hat."

Außer diesen Schriften hat Drobisch noch zahlreiche kleinere Aufsätze veröffentlicht. Erwähnt sei nur noch eine Rede „Über die Fortbildung der Philosophie durch Herbart", die er am 4. Mai 1876, am hundertsten Geburtstage Herbarts, in der Aula der Leipziger Hochschule gehalten hat. Er erörtert darin die Stellung Herbarts in der Geschichte der Philosophie und namentlich sein Verhältnis zu Kant.

Drobisch war einer der beliebtesten Lehrer der Leipziger Universität. Sein Name steht in der wissenschaftlichen Welt hoch angeschrieben. Trotz reicher Ehren, die ihm zu teil wurden, blieb er in seinem Wesen schlicht und bescheiden. Von seiner Demut und Frömmigkeit geben folgende Verse, die er an seinem 90. Geburtstage in sein Tagebuch schrieb, ein rührendes Zeugnis.

Lange hab ich gelebt und gestrebt,
Viel gesponnen, doch wenig gewebt,
Mehr als ich wert war, ward ich geehrt,
Mehr als Verdienteren Glück mir beschert,
Nur das Zeugnis darf ich mir geben,
Daß ich bemüht war, pflichttreu zu leben.
Wo ich gewichen vom rechten Pfade,
Hoff ich in Demut auf Gottes Gnade,
Und in des liebenden Vaters Hände
Leg ich den Lebensrest und das Ende.

(Mitgeteilt von Dr. K. Just in der „Praxis der Erziehungsschule" XI. Band, Heft 1.)

Ein ausführlicher, die wissenschaftliche Bedeutung Drobischs würdigender Aufsatz findet sich in dem Werke „Leipziger Philosophen" von M. Brasch, dem wir auch für die vorstehende Skizze manches entlehnt haben.

Elberfeld. W. Fick.

Freie Vereinigung evangelischer Schulvorsteher in Barmen.

Als im Jahre 1891 die Schulgemeinden — dieses Erbstück altbergischen Gemeinsinnes — durch den von Goßlerschen Volksschulgesetzentwurf ihr weiteres Bestehen in Frage gestellt sahen, da waren es Barmer Schulvorsteher, die zuerst diese Gefahr abzuwenden suchten. Die von ihnen an das Abgeordnetenhaus gerichtete Eingabe, worin die Einzel-Schulgemeinde als Fundamentstück der Schulverfassung gefordert wurde, fand im Bergischen und am Niederrhein vielfache Unterstützung. Durch Dörpfelds letztes Lebenswerk, sein „Fundamentstück rc.", wurde dann das Interesse an der Schulgemeinde-Institution nachhaltig belebt und in weite Kreise getragen. Soll es aber jemals dahin kommen, daß das Schulgemeinde-Prinzip überall anerkannt wird und zur Geltung gelangt, so müssen sich die zunächst berufenen Vertreter der Familienrechte an die Schulerziehung, die Schulvorsteher, (solange ihnen nicht die von Dörpfeld angestrebte geordnete Mitwirkung in allen Instanzen der Schulverwaltung gesichert ist,) zu Vereinigungen und Verbänden zusammenschließen, um durch gemeinsames Wirken der guten Sache zum Siege zu verhelfen.

Wenn die Wässerlein kämen zuhauf,
gäb es wohl einen Fluß;
weil jedes nimmt seinen eigenen Lauf,
eins ohne das andre vertrocknen muß."

Nach dieser Seite hin ist nun im vorigen Jahre in Barmen ein Schritt geschehen, der wohl die Beachtung weiterer Kreise verdient. Es hat sich hier nämlich eine „freie Vereinigung evangelischer Schulvorsteher" gebildet, über deren Entstehung und deren Zwecke wir folgendes aus einem von ihrem Vorstande gelieferten Berichte entnehmen:

Von altersher ist im bergischen Lande das Interesse an der Schulbildung besonders lebhaft und tiefgehend gewesen, wie die zahlreichen, aus freiwilligem Zusammenschluß der beteiligten Familien entstandenen, altbergischen „freien Schulgemeinden" bezeugen. Im Anfang dieses Jahrhunderts erhielten diese durch den Gouverneur Justus Gruner — einen Vertrauten des Freiherrn von Stein — eine Organisation, worin sich das Interesse aller am Schulwesen beteiligten Kreise — vollaus entfalten und auswirken konnte. Im Laufe der Zeit wurden jedoch die Vertreter des Familieninteresses und Familienrechts — die lokalen Schulvorstände — in ihrer Wirksamkeit immer mehr zurückgedrängt. In unserer Nachbarstadt Elberfeld kam es schon im Jahre 1829 dahin, daß die Rechte der Einzel-Schulvorstände, namentlich das Lehrerwahlrecht, auf die zentrale Städtische Schuldeputation übergingen. Bei uns in Barmen haben glücklicherweise die Lokal-Schulvorstände noch bis zur Stunde ein von den Behörden genehmigtes Statut, das die wichtigsten von den Vätern ererbten Rechte — vor allem die Mitwirkung bei den Lehrerwahlen — unangetastet stehen läßt. Im vorletzten Sommer schlug nun die Königliche Regierung zu Düsseldorf bei der Besetzung von Hauptlehrer- (Rektor-) Stellen in unserer Stadt in mehreren Fällen ein Verfahren ein, worin die beteiligten Schulvorstände eine Beeinträchtigung der ihnen bezw. der Städtischen Schuldeputation zugebilligten Rechte sahen. Während es nämlich bis dahin üblich war, daß die Königliche Regierung von den drei vorgeschlagenen Kandidaten denjenigen bestätigte, den die Städtische Schuldeputation im Einverständnis mit dem Schulvorstande zu diesem Zwecke ge-

nannt hatte, wich sie bei den in Rede stehenden Wahlen von diesem Gebrauche ab. Daraufhin richteten 45 Schulvorsteher unserer Stadt unterm 29. September 1895 an den Unterrichtsminister eine Eingabe, worin sie baten, dahin Verfügung zu treffen, „daß seitens der Königlichen Regierung zu Düsseldorf fortan bei Besetzung von Schulstellen innerhalb der Stadt Barmen gemäß dem Wortlaut und Sinn des „Statuts vom 7. Okt. 1878 nebst Anweisung“ auf die Wünsche des Schulvorstandes und der Schuldeputation wie früher Rücksicht genommen werde, damit unseren Schulen der Segen, welcher ihnen bislang durch die Mitwirkung der Schulvorstände erwachsen ist, auch in Zukunft erhalten bleibe.“ Der unterm 18. April 1896 an den Erstunterzeichner der Eingabe — Herrn Schulvorsteher H. Blecher — erlassene Bescheid des Herrn Ministers stellte sich zwar in der Auslegung des Barmer Statuts ganz auf den Boden der Königlichen Regierung zu Düsseldorf und billigte deren Verfahren in der erwähnten Angelegenheit, zeigte aber auch deutlich, welch hohen Wert unsere oberste Unterrichtsbehörde auf die Mitwirkung der Schulvorstände an der Schulverwaltung legt, da das Reskript mit den Worten schließt: „Im übrigen entspricht es durchaus meinen Absichten, wenn die Schulaufsichtsbehörden bei den Wahlen von Lehrern und Schulleitern auf die Wünsche der zuständigen Gemeindeorgane soweit Rücksicht nehmen, wie es ohne Verletzung der dem Schulwesen schuldigen Fürsorge irgend geschehen kann, und ich habe bei dieser Gelegenheit von neuem auf diesen grundsätzlich festzuhaltenden Gesichtspunkt hingewiesen.“ Die Unterzeichner der Eingabe wurden nun von Herrn Blecher auf den 5. Juni 1896 in das Evangelische Vereinshaus zu einer Versammlung eingeladen, worin das Schreiben des Herrn Ministers zur Verlesung und Besprechung kam. Die auf diese Weise herbeigeführte Versammlung gab in unsrer Stadt zum ersten Male einer größeren Anzahl von Schulvorstehern Gelegenheit zur gemeinsamen Beratung von Schulangelegenheiten, und der Segen solcher Zusammenkünfte trat hierbei so deutlich zu Tage, daß die Versammlung einmütig beschloß, eine „freie Vereinigung evangelischer Schulvorsteher Barmens“ zu begründen und einen Ausschuß mit den dazu nötigen Vorarbeiten zu betrauen. Die endgültige Bildung dieser Vereinigung wurde am 22. Juni 1896 im Evangelischen Vereinshause in einer Versammlung vollzogen, zu der sämtliche evangelische Schulvorsteher Barmens eingeladen worden waren, von welchen sich etwa 60 eingefunden hatten. Die Vereinigung will weder den staatlichen und kirchlichen, noch den kommunalen Rechten bezüglich der Schulverwaltung zu nahe treten, vielmehr die genannten Organe in der Fürsorge für das Schulwesen nach Möglichkeit unterstützen, sie will aber andrerseits auch dafür eintreten, daß die hiesigen Schulvorstände die ihnen ordnungsmäßig zuerkannten Rechte — wozu in erster Linie die Mitwirkung bei Lehrerwahlen und die Mitberatung bei allen wichtigen Schuleinrichtungen gehört — wirksam ausüben und so ihre Pflichten als Vertreter der Schulgemeinden allseitig erfüllen können. Die Zusammenkünfte sollen wenigstens alle Jahre einmal stattfinden. Zu ihrer Vorbereitung wurde — mit dem Recht der Zuwahl bis auf 25 — ein Ausschuß von 19 Schulvorstehern gewählt. Unter diesen sind 4 Pfarrer als Vertreter der 4 hiesigen evangelischen Kirchengemeinden, 1 städtischer Beigeordneter, 5 Stadtverordnete und 3 Lehrer.

Auf Wunsch der Versammlung stellte Herr Rektor Pfeffer „die wichtigsten noch gültigen behördlichen Vorschriften über Pflichten und Rechte der Schulvorstände im Regierungsbezirk Düsseldorf,

unter besonderer Berücksichtigung der Schulverhältnisse in Barmen" zusammen. Diese wurden dann allen evangelischen Schulvorstehern der Stadt gedruckt zugestellt.

In diesem Jahre ist die Vereinigung schon zweimal zusammengetreten, um zu den sog. Schulkasernen Stellung zu nehmen. Über diese wohl allgemein interessierenden Verhandlungen werden wir demnächst ausführlich berichten.

Barmen. Fr. Meis.

III. Abteilung. Litterarischer Wegweiser.

Grammatik und Orthographie.

Was wir mit dem grammatischen und orthographischen Unterricht in der Volksschule bezwecken, darüber dürfte wohl bei den Schulmännern keine Meinungsverschiedenheit herrschen. Grammatik und Orthographie wollen nicht zunächst der Sprachfertigkeit, sondern vielmehr der Sprachrichtigkeit dienen. Es handelt sich dabei nicht schlechthin um den Gebrauch, sondern um den richtigen Gebrauch der Muttersprache. Würden wir den beabsichtigten Zweck gerade so gut oder besser mit anderen Mitteln erreichen können, so stände nichts im Wege, die erwähnten Disciplinen aus dem Lehrplan zu streichen. Grammatische und orthographische Kenntnisse sind in der Volksschule nicht als Selbstzweck, sondern nur als Mittel zum Zweck zu betrachten. Freilich, wenn man an den Endzweck der Erziehung denkt, an die Charakterstärke der Sittlichkeit, dann muß jedes Unterrichtsfach als ein Mittel zur Realisierung dieses obersten Zweckes betrachtet werden. Trotzdem können die meisten Unterrichtsfächer eine gewisse Selbständigkeit in dem großen Ganzen des Lehrplans beanspruchen. Dem grammatischen und orthographischen Unterricht kann eine solche Selbständigkeit nicht zugebilligt werden. Er vermittelt nicht die Sprache an sich, sondern nur Reflexionen über die Sprache. Der im Vordergrunde des Sprachunterrichts stehenden Trias: Sprechen, Lesen und Schreiben treten die grammatischen und orthographischen Belehrungen helfend, aber nicht herrschend zur Seite. Daß die Grammatik lange Zeit wenigstens im Centrum des fremdsprachlichen Unterrichts gestanden hat, ist allgemein bekannt. In der neueren Zeit hat sie indessen auch im fremdsprachlichen Unterricht ihren Platz nicht mehr behaupten können.

Die Wertschätzung des grammatischen und orthographischen Unterrichts ist naturgemäß wesentlich abhängig von der Bedeutung, die man seinem Zweck, nämlich dem Richtigsprechen und Richtigschreiben beizumessen geneigt ist. In dieser Beziehung kann leicht sowohl eine Überschätzung, als eine Unterschätzung stattfinden. Im gewöhnlichen Leben pflegt man Verstöße gegen die Grammatik oder Orthographie zum mindesten als ein Zeichen von mangelhafter Bildung zu betrachten. So ganz unrichtig ist das nicht. Aber es ist doch auch genugsam bekannt, daß es je und je hochgebildete Männer gegeben hat, die zeitlebens mit der Rechtschreibung im Kriegszustande lebten. Übrigens will ich noch bemerken, daß ich bisher noch nicht die Ehre hatte, einen Menschen kennen zu lernen, der von sich behauptet hätte, daß er die sogenannte „neue" oder Puttkamersche Orthographie mit absoluter Sicherheit zu beherrschen vermöchte. Jeder wird wohl aus eigener Erfahrung wissen, daß Fälle vorkommen können, wo man trotz des Regelbuchs nicht mit Gewißheit zu sagen vermag: So oder so ist's richtig.

Der Volksschule hat man wohl gelegentlich den Vorwurf gemacht, daß sie auf die Fertigkeit in der richtigen mündlichen und schriftlichen Darstellung der Gedanken zu wenig Gewicht lege und daß in früheren Zeiten durch die Schule in dieser Beziehung verhältnismäßig mehr erreicht worden sei. Wenn dieser Vorwurf wirklich einigermaßen begründet sein sollte, so wird man doch billigerweise die Schuld nicht den Lehrern auferlegen dürfen. Wenn man an die Reichhaltigkeit unserer Lehrpläne und an die Fülle des vorgeschriebenen Lehrstoffs denkt, wird man genügende Entschuldigungsgründe mit Leichtigkeit zu finden wissen. Gewöhnlich werden die Realien in erster Linie für Minderleistungen im Sprachunterrichte verantwortlich gemacht. Daß aber eine gebührende Betonung des Realunterrichts nicht notwendig ein Manko in sprachlicher Hinsicht zur Folge haben muß, brauche ich einem aufmerksamen Leser des Dörpfeldschen Schulblattes nicht zu beweisen. Es wäre übrigens nicht unmöglich, daß die immer mehr sich Bahn

brechende Idee vom erziehenden Unterricht einen ungünstigen Einfluß auf die Bewertung des grammatischen und sprachlichen Unterrichts ausgeübt hätte. Ein Vertreter dieser Idee könnte sagen: „Ich habe stets die Bildung des sittlichen Charakters im Auge; dieser Zweck ist mir die Hauptsache, und ich schätze darum jedes Unterrichtsfach nach dem Maße der Helferdienste, die es für meinen Endzweck leisten kann. Wenn ich die Sache so betrachte, kann ich mich mit dem besten Willen für Grammatik und Orthographie nicht sonderlich erwärmen." Wohl gesprochen! Aber so kurzer Hand möchte ich die Sache doch nicht erledigt sehen. Ich glaube wenigstens, daß der Beweis erbracht werden könnte, daß auch die grammatischen und orthographischen Übungen und Fertigkeiten eine bedeutsame Beziehung zur Willensbildung haben können. Wer den Ausspruch Herbarts: „Das Handeln ist das Princip des Wollens" überlegt und begriffen hat, wird mich verstehen. Ich möchte demgemäß vor einer Unterschätzung der erwähnten Disciplinen warnen.

Wenn aber anerkanntermaßen Grammatik und Orthographie keinen Selbstzweck in der Volksschule zu verfolgen haben, so folgt daraus, daß auch von einem systematischen Unterricht nicht die Rede sein kann. Wir kommen damit auf das Gebiet der Auswahl und Anordnung des Lehrstoffes. Hier kann nicht das System (die Wissenschaft), sondern nur die Praxis entscheiden. Die Frage der Stoffauswahl auf diesem Gebiete ist lediglich eine Bedürfnisfrage. Da nun das Bedürfnis verschieden ist, so wird dementsprechend der Inhalt des Lehrplans nach Qualität und Quantität auch verschieden sein müssen. Der Lehrplan für Grammatik und Orthographie kann demnach im Grunde genommen keine generelle, sondern nur eine partielle Geltung haben. Er wird sich wesentlich zu richten haben nach den besonderen Sprachfehlern (in Bezug auf Aussprache und Grammatik), die in den einzelnen Sprachgebieten zum Vorschein kommen. Der praktische Schulmann wird also der Stoffauswahl eine große Bedeutung beimessen und darum sich nicht zu Dank verpflichtet fühlen gegen die, die ihm eine kritiklose, aber systematische Aneinanderreihung von Paragraphen nach beliebter Leitfadenmanier als Hülfe für seinen Unterricht anbieten. Ist das zu verarbeitende Material nach seiner Menge und Beschaffenheit festgesetzt, dann erhebt sich die weitere Frage: „Wie ist der gegebene Unterrichtsstoff auf die verschiedenen Unterrichtsstufen zu verteilen?" Auch diese Frage ist für die Praxis von größter Wichtigkeit und muß darum mit Sorgfalt erwogen werden.

Was endlich die Methodik anbetrifft, so darf man wohl erwarten, daß die allgemein anerkannten methodischen Grundsätze auch seitens der Verfasser von Hülfsbüchern für den Unterricht in der Volksschule genügend berücksichtigt werden. Wer an Stelle der methodischen Artikulation, wie sie durch Herbart, Ziller, Rein, Dörpfeld u. a. ausgeprägt und begründet worden ist, Besseres glaubt setzen zu können, mag sein Glück versuchen. Ich glaube übrigens, daß die meisten Lehrer auf die „Neuheiten" auf diesem Gebiete gern verzichten werden.

Wenn man nun die grammatischen und orthographischen „Leitfäden", die sich in Hülle und Fülle für den Gebrauch in der Volksschule darbieten, genauer besieht, dann bekommt man nicht selten den Eindruck, als wenn sich die verehrten Verfasser um die dem praktischen Bedürfnis entsprechende Auswahl und Anordnung des Stoffes und um die Art der methodischen Behandlung nicht ernstlich bekümmert hätten. Warum auch? „Wer vieles bringt, wird allen etwas bringen." Und Methode? So fragt ein pedantischer Philister. „Der Lehrer selbst ist die beste Methode. Er wird's schon machen." Sehr gut! Nur hätte man sich unter solchen Umständen auch nicht die Mühe geben sollen, dem Lehrer ein dünnleibiges Leitfädchen als Nothelfer anzubieten. Ich meine: das bißchen Stoff werden wir auch schon zu finden wissen; es giebt ja Quellen genug. Bleibt uns also mit den ehrenwerten Leitfäden gefälligst vom Leibe! Daß hier nur von der seichten Dutzendware die Rede ist, darf wohl als selbstverständlich gelten. Es giebt ja glücklicherweise auch viele rühmliche Ausnahmen.

Die vorstehende Erörterung soll die Richtlinien kenntlich machen, die für die Beurteilung der uns vorliegenden Hilfsmittel für den grammatischen und orthographischen Unterricht in Betracht kommen. Soweit ein eigenartiger Standpunkt des Verfassers zu erkennen ist, soll eine sachliche Kritik auf Grund allgemein anerkannter pädagogischer Grundsätze stattfinden. Kurz: Wir werden uns bestreben nach bestem Wissen und Gewissen, niemand zu lieb und niemand zu leide, jeder Arbeit gerecht zu werden.

1. **Sprachstoffe für die Volksschule** zur Übung im richtigen Sprechen und Schreiben. — Lehrerheft: Diktatstoffe, nebst Anweisungen zur Benutzung der Schülerhefte und weiterem Übungsmaterial. Bearbeitet von **H. Nowack**, Königlicher Seminarlehrer in Marienburg. 6. Aufl. 119 S. Breslau, Ferdinand Hirt.

Das vorliegende Heft verbreitet sich über die Grundsätze, wonach die vom Verfasser herausgegebenen Schülerhefte für ein-, zwei- und mehrklassige Schulen bearbeitet worden sind, und giebt zweckmäßige Anleitung zu einer methodischen Erteilung des grammatischen und orthographischen Unterrichts. Die Ausführungen des Verfassers entsprachen im wesentlichen den oben entworfenen Richtlinien. Seine ausführlich dargelegten Ansichten über Auswahl, Anordnung und schulgemäße Verarbeitung des Lehrstoffes werden zweifellos allgemeine Anerkennung finden. Wir sind demnach in der Lage, diese Arbeit eines tüchtigen und erfahrenen Schulmannes zu fleißiger Benutzung aufs beste empfehlen zu können.

2. **Orthographische und grammatische Übungen** in 3 Stufen. Für die Hand der Schüler bearbeitet von **K. Melz.** I. Stufe 3., II. Stufe 4., III. Stufe 4. Aufl. Schwerin i. M. In Kommission der Buchhandlung von Ludwig Davids.

Mit bewundernswertem Fleiß hat der Verfasser eine Fülle von Anschauungs- und Übungsmaterial zusammengestellt. Wem es für seinen Unterricht in Grammatik und Orthographie an Stoff fehlt, der wird hier das Gewünschte reichlich finden. Unseres Erachtens wäre dem Verfasser eine weitgehende Selbstbeschränkung in Bezug auf Stoffauswahl sehr anzuraten. Wir würden uns für das Ansinnen, selbst in einer mehrklassigen Schule auch nur die Hälfte des Stoffes zu verarbeiten, sehr bedanken. Man sollte doch nicht vergessen, daß die Lehrpläne unserer Schulen außer Grammatik und Orthographie auch noch andere Dinge umfassen, die doch mindestens in gleichem Maße Zeit und Kraft der Lehrenden und Lernenden in Anspruch nehmen. Ob es ferner zweckmäßig ist, die grammatischen und orthographischen Übungen unabhängig von einander und ohne Anlehnung an den übrigen Sprachunterricht zu betreiben, mag unerörtert bleiben. Jedenfalls giebt es viele angesehene Schulmänner, die diese Frage entschieden verneinen. Gegen das methodische Verfahren (Anschauung, Einsicht, Übung) des Verfassers haben wir nichts einzuwenden.

3. **Diktatstoffe zur Einübung und Befestigung der deutschen Rechtschreibung.** Im Anschlusse an die einzelnen Unterrichtsfächer als Sprachganze bearbeitet von **Paul Th. Hermann.** 2. Aufl. Preis 1,60 M., geb. 2 M. Leipzig, 1897. Verlag von Ernst Wunderlich.

Der Verfasser sucht in dem vorliegenden Werkchen der von vielen Seiten erhobenen Forderung zu entsprechen, daß der Unterricht in der Rechtschreibung sich nicht auf zusammenhangslose Wörter oder Sätze, sondern auf zusammenhängende, möglichst in sich abgeschlossene Sprachganze stützen soll. Der Stoff zu diesen Übungen soll dem Erfahrungskreise der Schüler und dem gesamten Sach- und Sprachunterricht entlehnt werden. Wir haben es hier mit einer Arbeit zu thun, die sich sehr zu ihrem Vorteil von den landesüblichen Leitfäden unterscheidet. Wir sind der Überzeugung, daß insonderheit die Anhänger der Herbart-Zillerschen Pädagogik die Idee des vorliegenden Buches entschieden billigen werden. Aber jeder Schulmann, der den Wert einer vernünftigen Konzentration zu würdigen weiß, der aus erziehlichen Gründen auf eine möglichst einheitliche Gestaltung des Gedankenkreises der Schüler hinarbeitet, wird mit dem Verfasser einverstanden sein. Ein großer Teil der Diktatstoffe läßt sich auch für den Aufsatzunterricht vortrefflich verwerten. Das Buch sei hiermit angelegentlichst empfohlen.

4. **Der grammatische Unterricht in der Volksschule.** Von **Fr. Bamberg,** 1. Lehrer. Gotha, 1896. Gustav Schloeßmann.

Das vorliegende Heft ist ein Leitfaden in optima forma, nicht besser und nicht schlechter als viele andere Leitfäden. Wir finden darin noch eine ansehnliche Portion Systemkram, den die Volksschule sehr gut entbehren kann. Die Unterscheidung subjektiver und objektiver Eigenschaftswörter, von Wurzelwörtern und abgeleiteten Wörtern u. dgl. sollte man doch der Volksschule billigerweise erlassen. Auch sachliche „Schiefheiten“ sind in dem 48 Seiten starken Büchlein leider vorhanden. Da heißt es z. B. Seite 23: „IV. Der zusammengesetzte Satz. Das Wesen des zusammengezogenen (sic!) Satzes. Ein zusammengesetzter Satz ist eine Verbindung von Haupt- und Nebensätzen. Er kann sein eine Satzverbindung oder ein Satzgefüge.“?? In einem Nachwort bemerkt der Verfasser am Schlusse: „So möge denn das — — — Büchlein dazu beitragen, daß die Grammatik, das Kreuz der Schule, mit der Zeit ein

liebes Kreuz werde." Nun, wir wollen das Beste hoffen. Jedenfalls hat es der Herr Verfasser gut gemeint.

5. **Übungsstoffe zur deutschen Rechtschreibung.** Ein Schülerbuch. In zwei Stufen. Von **L. Link.** Mettmann, Adolf Frickenhaus. 53 S. Preis 25 Pf.

Das Büchlein ist brauchbar; die Stoffauswahl verrät den praktischen Schulmann. Eine bemerkenswerte Eigentümlichkeit bietet indessen das Schriftchen nicht dar. Das methodische Verfahren bewegt sich in den ausgefahrenen Geleisen. Jede Übung enthält zunächst Wörter, die das in Betracht kommende orthographische Moment in Erscheinung treten lassen, und daran anschließend entsprechende Übungssätze. Nach der methodischen Anlage tritt uns in diesem Büchlein das bekannte Übungsbuch von Engelien und Fechner en miniature entgegen. Wir wollen übrigens nicht vergessen beizufügen, daß nach einer vorgedruckten Recension der „Rheinisch-Westfälischen Schulzeitung" „dieses Büchlein einem dringenden Bedürfnisse abhilft." Wir gönnen es dem Recensenten von Herzen, daß er nunmehr aus seiner „Not" erlöst ist.

6. **Sprachstoffe zur Einübung der abhängigen Fälle.** Für Volksschulen. Von **L. Link.** Mettmann und Leipzig, Adolf Frickenhaus. 32 S. Preis 15 Pf.

Daß eine sorgfältige Beachtung und gründliche Einübung der abhängigen Fälle in der Volksschule nötig ist, wird niemand bestreiten wollen. Wer die betreffenden Übungen unter Zugrundelegung dieses Büchleins vornimmt, wird zweifellos seinen Zweck erreichen. Der Verfasser geht stets von drei Mustersätzen aus, leitet daraus die in Betracht kommende Regel ab und sucht endlich die gewonnene Einsicht durch mannigfache Übungen zu befestigen.

7. **Deutsches Sprachbuch.** Erster Teil. Lehr- und Übungsbuch für den Unterricht in der deutschen Rechtschreibung. Nach methodischen Grundsätzen für Mittel-, Bürger- und gehobene Volksschulen, sowie für die entsprechenden Klassen der Gymnasien, Realgymnasien, Realschulen und höheren Mädchenschulen bearbeitet von **Johannes Meyer,** Rektor der städtischen Bürgerschule für Mädchen in Krefeld. 11. Aufl. Preis 30 Pf. Hannover, 1896. Karl Meyer (Gustav Prior).

Das methodische Verfahren des Verfassers stützt sich auf bewährte pädagogische Grundsätze. Er bietet zunächst eine Reihe von Wörtern zur Anschauung dar, leitet daraus die orthographische Regel ab und sorgt sodann für vielseitige Anwendung des Gelernten. Eigenartig berühren die (in früheren Zeiten sehr beliebten) Ergänzungsübungen, z. B. „Abrahams —etter hieß Lot; beide hatten —iel —ieh." — „Hasen, Fü—e, Da—e, Lü—e schieß' ich oft mit meiner Bü—e." Ob das Büchlein für alle oben genannten Schularten geeignet ist, vermögen wir nicht zu beurteilen. Wenn wir die gebotene Sichtung des Stoffes als selbstverständlich voraussetzen, wird es für gehobene Volksschulen mit Vorteil zu gebrauchen sein.

8. **Sprachhefte für Volksschulen.** Von **Edwin Wilke,** Rektor. — Ausgabe A. — Schülerheft. I. Heft 20 Pf., II. Heft 30 Pf., III. Heft 40 Pf. — Ausgabe B für Lehrer. 1. Teil 1 M., 2. Teil (1. Hälfte) 1,60 M., 2. Teil (2. Hälfte) 1,80 M. Halle a. d. Saale, 1896. Hermann Schroedels pädagogischer Verlag.

Wir machen auf diese selbständige, klar durchdachte Arbeit empfehlend aufmerksam. Um anzudeuten, was der Verfasser beabsichtigt, wollen wir folgende Grundsätze aus seiner theoretischen Abhandlung hier wiedergeben: 1. „Die Darbietung des neuen grammatisch-orthographischen Stoffes ist anzuknüpfen an die Sprache, die das Kind spricht, liest und schreibt." 2. „Das Sprachheft bietet als Anschauungsstoff zusammenhängende, in der Regel eigens für diesen Zweck bearbeitete Sprachstücke." 3. „Die Verbindung der Sprachlehre mit dem Lesebuche erfolgt besonders dadurch, daß Übungen an behandelte Stücke des Lesebuches angeschlossen werden." In methodischer Beziehung folgt der Verfasser dem Dörpfeldschen Verfahren. Die Arbeit verdient durchaus die Beachtung der Schulmänner. Saarn (Ruhr). — A. Grünweller.

Zur Recension eingegangene Bücher.

An die Herren Verleger!

Das „Evangelische Schulblatt" hat nicht Raum genug, um über jedes ihm zugesandte Buch eine Recension bringen zu können. Die betr. Bücher werden aber sämtlich am Schlusse der Hefte als zur Besprechung eingesandt namhaft gemacht. Es bleibt zumeist den Herren Recensenten überlassen, welches Buch durch eine längere Besprechung oder kürzere Anzeige besonders hervorgehoben werden soll. Auf eine Rücksendung der nicht recensierten Bücher kann sich die Redaktion nicht einlassen, es sei denn, letztere habe sich selbst ein Buch zum Zwecke der Besprechung vom Verleger erbeten.

T. Norrmann, Aurelia phosphoria. Federrisse. Klagenfurt 1896, Heyn. 1,20 M.

H. Lorenz, Ratgeber für Lehrer. Eine Zusammenstellung der Schul- und Lehrergesetzgebung mit Erläuterungen, sowie die Reichs- und Staatsverfassung u. Verwaltung und Rechts- und Verwaltungsgesetze von allgemeinem Interesse. 2. Aufl. Berlin NW 1896, Hertzbergs Buchhandlung. Geb. 1,50 M.

— —, Die Beamten-Besoldungstitel des Deutschen Reichs- und Preußischen Staats-Haushalts-Etats. 6. Jahrg. Ebenda 1896. 0,60 M.

Ph. Beck, Liederbuch nebst kurzer Gesanglehre für höh. Mädchenschulen u. Lehrerinnen-Bildungsanstalten. 1. Teil (1.—4. Schuljahr). 5. Aufl. (Nach den preußischen Bestimmungen vom 31. Mai 1894.) Leipzig 1896, Bredt. 0,75 M.

— —, Desgl. 2. Teil (5.–7. Schuljahr). 6. Aufl. Ebenda 1896. 0,90 M.

— —, Desgl. 3. Teil. 6. Aufl. Ebenda 1896. 1,40 M.

Nansens Nordpolfahrt. Kärtchen mit Text von Professor Dr. Umlauft. Wien 1896, Freytag & Berndt. 0,30 M.

H. Ahrens, Pastor, Die Hauptstücke der Landwirtschaftslehre für Schüler ländlicher Fortbildungs- oder Abendschulen. Stuttgart 1897, Ulmer. 1 M.

F. Nägelsbach, Das gemeinsame Glaubens- und Liebeswerk des evangel. Lehrers und Pfarrers angesichts des Zersetzungsvorganges unserer Tage. Vortrag. Rothenburg o. Tbr., Peter. 0,20 M.

Dr. Wilhelm Springer, Kurzer Abriß des Handarbeitsunterrichts in der Volksschule. Zum Gebrauch für Handarbeitslehrerinnen wie zur Einführung der Schulaufsichtsbeamten in dieses Lehrgebiet. Breslau 1896, Hirt. 1 M.

Magnus und Wenzel, Rechenbuch für Handwerker- und gewerbliche Fortbildungsschulen. Mit gleichmäßiger Berücksichtigung des Kopf- und Tafelrechnens. 1. Teil: Die Grundrechnungsarten mit ganzen und gebrochenen Zahlen; Schlußrechnung A. 5. Aufl. Hannover 1896, Meyer. 0,50 M.

Pann und Lorenz, Aufgabe für den Rechenunterricht Heft 1a, 7. Aufl., 1b, 9. Aufl., 2, 10. Aufl., 3, 9. Aufl., 4, 8. Aufl., 4/5, 9. Aufl., 6a, 7. Aufl., 6b, 5. Auflage. Selbstverlag. Güstrow, Opitz & Co. 0,15 M., 0,25 M., 0,35 M., 0,25 M., 0,40 M., 0,35 M., 0,50 M., 0,50 M.

Joh. Friedrich, Jakob Frohschammer. Ein Pädagoge unter den modernen Philosophen. Fürth i. B. 1896, Rosenberg. 1,50 M.

Dr. Paul Wurster, Christliche Glaubens- und Sittenlehre. Leitfaden für den Religionsunterricht hauptsächlich an höheren Klassen von Realanstalten und Realgymnasien. Heilbronn 1896, Salzer. 0,70 M.

Franz Falcke, Wie sind die biblischen Geschichten in der Schule zu behandeln? Halle a. S. 1896, Schroedel.

K. Ilzhöfer, Kurzgefaßte Bibelkunde mit einem Anhang über das christliche Kirchenjahr nebst einem Bibelleseplan für Mittelschulen ꝛc. Stuttgart 1894, Bonz & Co. 0,60 M.

Dr. E. Geis, Bodemanns biblische Geschichte. Mit Worten der Bibel erzählt. B. Auf Grundlage der Bearbeitung H. von Sendens neu bearbeitet und um einen Auszug aus der Kirchengeschichte vermehrt. 27. Aufl Göttingen 1896, Vandenhoeck & Ruprecht. 0,50 M., geb 0,75 M., mit Karte 5 Pfg. mehr.

Dr. E. Geis, Bilder aus der Kirchengeschichte für den Gebrauch in der ev. Volksschule. Göttingen 1896, Vandenhoeck & Ruprecht. Kart. 0,25 M., roh 0,20 M.

Prof. Dr. H. Kratz, Kommentar zur bibl. Geschichte. Für Präparanden, Seminaristen und Lehrer im Anschluß an Zahn-Giebes bibl. Historien. Neuwied 1896, Heuser. 2,50 M.

K. Ilzhöfer, Methodisches Handbuch der biblischen Geschichte für Lehrer und Lehrseminaristen. 3., verbesserte Auflage. 1. Teil: Altes Testament. Stuttgart 1896, Bonz & Co. 3,60 M.

Dr. Gotthold Klee, Grundzüge der deutschen Litteraturgeschichte. Für höhere Schulen und zum Selbstunterricht. 2. verb. Auflage. Dresden und Berlin 1897, Bondi. 1,50 M., geb. 2 M.

L. Link, Sprachstoffe zur Einübung der abhängigen Fälle. Für Volksschulen. Mettmann und Leipzig, Frickenhaus. 0,15 M.

— —, Übungsstoffe zur deutschen Rechtschreibung. Ein Schülerbuch in 2 Stufen. Ebd. 0,25 M.

Weigand und Tecklenburg, Deutsche Geschichte. Nach den Forderungen der Gegenwart für Schule und Haus. 3 verb. Aufl. Hannover 1896, Meyer. Kart. 0,90 M.

A. Schaefer, Kleiner deutscher Homer. Ilias und Odyssee im Auszuge. Verdeutscht, mit Anmerkungen und Zusätzen. Hannover 1896, Meyer. 1 M.
Heinrich Sohnrey, Der Zug vom Lande und die sociale Revolution. Göttingen 1894, Vandenhoeck & Ruprecht. 3 M.
Th. Lorentzen, Arbeiter auf der Kaiserlichen Werft zu Kiel, Die Socialdemokratie in Theorie und Praxis oder ein Blick hinter die Coulissen. 11.—15. Tausend. Kiel und Leipzig 1896, Lipsius & Tischer. 0,50 M.
E. Hoffmann, Psychologisches Lesebuch, zusammengestellt mit Rücksicht auf pädagogische Verwertung. Leipzig 1896, Wunderlich. 2 M.
Richard Seyfert, Menschenkunde und Gesundheitslehre. Präparationen. 2. verb. Aufl. Ebenda 1897. 2 M.
Paul Th. Hermann, Diktatstoffe zur Einübung und Befestigung der deutschen Rechtschreibung. Im Anschlusse an die einzelnen Unterrichtsfächer als Sprachganze. 2. verb. Aufl. Ebenda 1897. 1,60 M.
Julius Tischendorf, Präparationen für den geographischen Unterricht an Volksschulen. Ein methodischer Beitrag zum erziehenden Unterricht. III. Teil: Das deutsche Vaterland, 2. Abt. 3. verb. Aufl. Ebenda 1897. 1,80 M.
Julius Tischendorf, desgleichen. V. Teil: Außereuropäische Erdteile. Ebenda 1896. 2,80 M.
H. Prüll, Die Heimatkunde als Grundlage für den Unterricht in den Realien auf allen Klassenstufen. Nach den Grundsätzen Herbarts und Ritters, dargethan an der Stadt Chemnitz und ihrer Umgebung. Mit 12 Einzelkärtchen und einer Gesamtkarte von M. Kuhnert. A. 2. veränd. Aufl. Ebenda 1897. 1,60 M.
Odo Twiehausen, Der naturgeschichtliche Unterricht in ausgeführten Lektionen. Nach den neuen methodischen Grundsätzen für Behandlung und Anordnung (Lebensgemeinschaften). 1. Abt.: Unterstufe. 5. verbesserte Auflage. Leipzig 1896, Wunderlich. 2,80 M.
Karl Heß, Der deutsche Unterricht in den ersten Schuljahren auf phonetischer Grundlage. Eine Anleitung, angeknüpft an die Fibel von W. Bangert. Frankfurt a. M. 1896, Diesterweg. 0,50 M.
J. Graß, Die Veranschaulichung beim grundlegenden Rechnen. Erweiterte Ausgabe des Schriftchens über Gruppen-Zahlbilder. München 1896, Kellerer. 1,50 M.
Friedrich Chr. Wolf, Methodischer Lehrgang für den geometrischen Unterricht in der ein- und mehrklassigen Volksschule und in der Fortbildungsschule. Mit 100 Figuren. Leipzig 1896, Klemm. 1,60 M.
Bosse-Büchlein. Aussprüche und Ausführungen des Kultusministers über und für Schule und Lehrerstand. Halle a. S. 1896, Schroedel.
Karl Zuschneid, Musikpädagogische Blätter. Organ für die Interessen des musikalischen Unterrichtswesens, für Dirigenten, Organisten und das Musikleben der Gegenwart. I, 1. Quedlinburg 1896, Vieweg. Jährl. 12 Nrn. 4 M.
R. Meister, A. Hesses ausgewählte Orgelkompositionen. Kritisch revidiert sowie für den kirchlichen Gebrauch nach Tonarten und Schwierigkeitsgraden geordnet und mit Pedalapplikatur versehen. 1. Band. 72 leichte und mittelschwere Vor- und Nachspiele. Quedlinburg, Vieweg. 3 M.
Friedrich Zimmer, Die Orgel. Das Wissensnötige über Anlage und Einrichtung, Neubau und Behandlung einer Kirchenorgel. 2. verb. Aufl., bearbeitet von P. Habermas. Mit vielen Abbildungen. Ebenda. 2 M.
— —, Taschenbuch für angehende Violinspieler. Ebenda. Geb. 1 M.

Einladung.

Die 29. Generalversammlung des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik findet zu Pfingsten dieses Jahres in **Eisleben** statt, die Vorversammlung am 2. Pfingstfeiertage (7. Juni) abends 7½ Uhr im „Wiesenhause“, die beiden Hauptversammlungen ebenda am 8. und 9. Juni vormittags. Anmeldungen und Anfragen sind an den Mittelschullehrer Herrn H. Roth in Eisleben zu richten.

Verantwortlicher Schriftleiter **G. von Rohden** in **Werden** (Ruhr).

Evangelisches Schulblatt.

Juli 1897.

I. Abteilung. Abhandlungen.

† Georg Klingenburg und seine Schulgemeinde.

Ein Bild aus dem niederrheinischen Schulleben.

Vortrag, gehalten auf der Lehrerkonferenz in Frankfurt a. M. am Osterdienstag d. J. von Rektor Horn-Orsoy.

Wer über die Landstraße von Mülheim a. d. Ruhr nach Kettwig wandert, der kommt durch Ickten, eine kleine Schulgemeinde, in die 1842 G. Klingenburg als Lehrer einzog und in der er bis zum 1. April 1881 thätig war.

Weder die Schulgemeinde, noch ihr Lehrer und dessen Schule mochten dem oberflächlichen Blick etwas Besonderes und Auffallendes bieten.

Ickten ist eine Gemeinde, wie man sie am Niederrhein vielfach hat. Sie zählt gegen 600 Einwohner, der Mehrzahl nach Bauern, unter denen einige sehr wohlhabend sind. Die wenig zahlreichen Handwerker und Bergleute haben zugleich auch ihren Kotten, so daß die gesamte Bevölkerung mehr oder weniger Landwirtschaft treibt. Für die Erträge des fruchtbaren Bodens und ihrer Milchwirtschaft finden die Landleute Abnehmer in den benachbarten Städten, besonders in dem $2^1/_2$ Stunden entfernten volkreichen Essen. Schon seit Jahrzehnten machte ihnen die Nähe der Industrieorte dadurch zu schaffen, daß zuverlässige Knechte und Mägde nicht leicht zu bekommen und zu halten waren, dies wird sie auch angetrieben haben, auf die Einführung des maschinellen Betriebes ihrer Wirtschaft besondere Aufmerksamkeit zu richten.

In dem benachbarten Mülheim hat Tersteegen gelebt, † 1769, und es würde unbegreiflich erscheinen, wenn er bei dem gesunden Sinn der Landleute nicht Einfluß auf ihr religiöses Leben gewonnen haben sollte. Eine Stunde von Kettwig die Ruhr hinauf liegt die Stadt Werden. In der 778 gegründeten Abtei wurde im 16. Jahrhundert die Bibelübersetzung des Ulfilas aufgefunden. Wenn auch die Abtei, ebenso wie die von Essen, jetzt längst aufgehoben ist, so hat doch der dort stark vertretene Katholicismus auch das bewirkt, daß die Evangelischen in der Nähe sich ihres Bekenntnisstandes mehr bewußt wurden.

Ickten gehört zu der Kirchengemeinde Kettwig und ist fast ausnahmslos evangelisch. Ein kirchlicher Sinn herrscht seit der Väter Zeit unter seinen Bewohnern: Konventikelleute giebt es kaum.

Weiter ist noch zu erwähnen, daß sich Ickten, wie überhaupt die Gegend

von Mülheim und Kettwig von jeher durch einen regen patriotischen Sinn ausgezeichnet hat.

Georg Klingenburg wurde am 7. Januar 1818 in Heißen bei Mülheim a. d. Ruhr geboren. Sein Vater war Landmann und ein warmer Verehrer Tersteegens. Schon früh mußte Klingenburg in der Heißener Schule unterrichten helfen und erinnerte sich später gern daran, daß er in Einfalt seine Schüler besonders zum Bravsein ermahnt habe; er meinte, das Verlangen, erziehlich einzuwirken, müsse ihm sozusagen im Blut gelegen haben. Von seinem Bruder, der erst Lehrer in Eversael bei Orsoy, dann in Hoch-Emmerich bei Uerdingen war, wurde er auf den Eintritt ins Seminar vorbereitet. Von 1836—1838 war er in Mörs, wo namentlich der Direktor Zahn einen nie erlöschenden Einfluß auf ihn gewann, doch hielt Klingenburg auch das Andenken des als gewissenhafter und geschickter Lehrer wie als tüchtiger Mathematiker gleich geschätzten Oberlehrers Fr. Schürmann in hohen Ehren. Nach dem Seminar war Klingenburg fast vier Jahre Lehrer in Eppinghofen bei Mülheim a. d. Ruhr und siedelte von dort an die einklassige Schule nach Icken über. So ist er dauernd über seine engste Heimat nicht hinausgekommen.

Klingenburg gehörte nicht zu den Leuten, die durch besonders hervorragende Geistesgaben, durch bahnbrechende litterarische und ähnliche Arbeiten sich einen Namen gemacht haben; schlicht und recht steht er vor dem geistigen Auge derer, die ihn gekannt haben.

Wohl war er ein Meister in seiner Schularbeit und bis in seine letzten Lebensjahre darauf bedacht, zu wachsen in seiner Kunst. Er war einer der ersten, die mit dem einheitlichen Religionsunterricht ernst machten; mit seinem Kreisschulinspektor, dem noch lebenden Pfarrer Brüggemann in Kettwig, gab er 1866 eine sehr dankenswerte Schrift heraus unter dem Titel: „Der einheitliche Religionsunterricht in der Oberklasse der evangelischen Volksschule. Ein Versuch (Essen, Bädeker)," in welcher gezeigt wird, wie im Religionsunterricht die biblische Geschichte den herrschenden Gedankenkreis bilden sollte, dem sich Katechismus, Bibellesen, Spruch und Lied zusammenfassend, erläuternd, vertiefend, schmückend und anwendend anzugliedern haben. In der anschaulichen Darstellung der biblischen Geschichte war Klingenburg in seltenem Maße Meister. Vor kurzem erzählte eine Frau, die vor dreißig Jahren Klingenburgs Schülerin war, daß sie noch ganz genau wisse, wie Klingenburg die Geschichte von Judas Verrat erzählt habe; die Erinnerung mache noch immer tiefen Eindruck auf sie. Daß es sich der abschließende Religionsunterricht vor allem muß angelegen sein lassen, den Schülern ein einheitliches Lebensbild Jesu zu vermitteln, hat er als einer der ersten betont und dankenswerte Vorschläge zur Ausführung dieser Anforderung gemacht. Auch für die rechte Verbindung von Sach- und Sprachunterricht ist er schon vor Jahrzehnten eingetreten und hat der rechten Erkenntnis die Wege

zur praktischen Verwertung bahnen helfen. Endlich darf auch das nicht unerwähnt bleiben, daß Klingenburg schon darauf gedrungen hat, im Rechenunterricht die Stoffe des Sachunterrichts zu verwerten, sei es, daß der Rechenunterricht von ihnen ausgehe oder sie zu Anwendungsaufgaben benutze. In sein mit weißem Papier durchschossenes Schulrechenbuch hatte er sich zu den verschiedenen Rechnungsarten Aufgaben aus den Sachgebieten, namentlich auch aus der Landwirtschaft, eingetragen, um passendes Material immer zur Hand zu haben.

Die Zahl der Schüler in Ickten schwankte gewöhnlich zwischen siebzig und achtzig, ist aber auch schon auf hundert gestiegen. Die Handhabung der Regierung und Zucht unter dieser Schar machte Klingenburg keine besondere Schwierigkeit. Es ging vielmehr das Schulleben seinen wohlgeordneten Gang, ohne daß die Anwendung besonderer Mittel seitens des Leiters sichtbar geworden wäre, es ergab sich vielmehr alles in dem äußern Thun und Lassen der Kinder, wie dies unter dem rechten Meister der Fall ist, als selbstverständlich.

Frau Klingenburg erteilte den Handarbeitsunterricht, die beiden Töchter leisteten wohl in freundlicher Weise Aushilfe beim Unterricht besonders schwacher Schüler, und wenn der Sohn in den Ferien des Gymnasiums und später der Universität zu Hause weilte, brachte er frisches Leben in die turnerischen Übungen, unterstützte und vertrat auch wohl den Vater im Unterricht. So sahen die Kinder die gesamte Familie, die ihnen ein beredtes Vorbild in ihrem ganzen Thun und Leben war, zu ihrer Förderung bereit. Die Reinlichkeit im Schulhause und um dasselbe war fast peinlich. Wie Klingenburg für das Vorhandensein möglichst guter Lehrmittel sorgte, so lag ihm nicht minder am Herzen, daß jedes Kind seine Oberkleider, Mütze rc. außerhalb der Schulstube zweckmäßig ablegen und unterbringen konnte. Die Gewöhnung der Kinder zur Wohlanständigkeit und einem gesitteten Benehmen war ihm nicht minder wichtig wie ihre unterrichtliche Förderung.

Wie in seiner Schule ein rechter Meister, so war Klingenburg auch ein musterhafter Kollege. Als das Jahr 1848 gezeigt hatte, wie not es dem Lehrerstande thut, in patriotischer und christlicher Beziehung einen festen Boden unter den Füßen zu haben und auf diesem Boden seinen Beruf zu pflegen, und als aus dieser Erkenntnis heraus 1849 unser „Verein evangelischer Lehrer und Schulfreunde für Rheinland und Westfalen" ins Leben gerufen wurde, da stand auch Klingenburg mit Kellermann, v. d. Heydt, Insp. Engelbert, Wardenberg, Zahn, Cremer u. a. unter den Gründern und Trägern, wie er auch ein warmer Freund und Förderer des 1857 gegründeten „Ev. Schulblatts" war. Es mußten ganz besonders schwerwiegende Abhaltungsgründe vorhanden sein, wenn er einer Konferenz mit den gleichgesinnten Freunden fern bleiben sollte, dafür schätzte er den Segen solchen Zusammenseins viel zu hoch. Manches tüchtige Referat hat er auf diesen Konferenzen gehalten; bedeutsamer aber war das, daß er auch dann

sich sorgfältig auf die Verhandlungen vorbereitete, wenn er nicht zu referieren hatte, und zwar that er dies nicht nur in eigenem Interesse, sondern betrachtete diese Vorbereitung auch als eine Pflicht gegen die Kollegen und besonders den Referenten. Wie lieb nun auch Klingenburg die Konferenzen und überhaupt der Verkehr mit den gleichgesinnten Kollegen war, so vergaß er doch darüber die Standesinteressen nicht und war zur Bewährung echter Kollegialität auch denen gegenüber bereit, die nicht mit ihm auf demselben Boden standen.

Wesentlich gefördert wurde Klingenburg in seiner Schulwirksamkeit wie in seinem Verkehr durch seine äußere Erscheinung und durch die feine Art seines Benehmens.

Er war ein kräftig gebauter Mann mittlerer Größe. Seine Gesichtszüge waren fein und ansprechend. Weder in seiner Schule noch sonstwo sah man ihn je anders als sauber rasiert und einfach und sauber gekleidet. Schon seine äußere Erscheinung legte es jedem nahe, einen edelgesinnten und besonders einen wohlwollenden Mann in ihm zu erwarten, und diese Erwartung wurde bestätigt durch die liebenswürdige und zuvorkommende Weise, in der er jedem begegnete. In den letzten Lebensjahren nahmen ihm allerlei schwere Krankheiten die frühere leibliche Frische.

So war es nicht zu verwundern, daß strebsame Lehrer, namentlich jüngere, gern hinauspilgerten zu dem „Meister an der Ruhr", wie Dörpfeld seinen „alten vertrauten Herzensfreund" nannte, und daß das schlichte Schulhaus in Fachwerkbau in einem Jahre schon bis zum Herbst nahezu hundert Gäste zu beherbergen gehabt hatte. Viel hatten die Besucher zu erzählen von dem, was sie in Icken gesehen und erlebt, besonders waren es neben der edlen Gastfreiheit des Hauses die Leistungen der Schule im Deutschen. Die Schüler der Oberstufe vermochten z. B. nicht nur die geschichtlichen Vorträge ihres Lehrers ausführlich mündlich und schriftlich wiederzugeben; sie machten auch gar keine orthographischen Fehler. —

Wäre mein heimgegangener Freund hier zugegen, so würde er kopfschüttelnd den Finger erheben und mir zurufen: „Was machst du doch aus mir? Ich habe immer hoch hinauf gesehen zu Zahn, Landfermann, Prof. Hülsmann und zu so manchem unter meinen nächsten Kollegen, die mich nicht nur durch Geistesgaben und Wissen, sondern auch durch praktisches Geschick überragten. Ich konnte ja nichts anderes thun, als an meinem bescheidenen Teile dazu mithelfen, daß die von ihnen gesteckten Ziele als solche erkannt würden und ihnen praktisch zugestrebt werde. Was ich für den Religionsunterricht gearbeitet habe, ist nichts weiter als eine praktische Verwertung alter Zahnscher Gedanken, ähnlich bin ich zu meinen Arbeiten für den Unterricht im Deutschen durch Phil. Wackernagel und namentlich Prof. Hülsmann angeregt worden, dessen Abhandlung im Duisburger Gymnasialprogramm von 1842 klare Begründung und zweckmäßige Anleitung zu einer

heilsamen Reform des Sprachunterrichts bietet. Dazu bin ich auf meine praktischen Arbeiten vielfach durch meinen Freund Dörpfeld gewiesen, den ich theoretisch wie praktisch ungleich besser ausgerüstet weiß, als ich es bin. Wenn die Könige bauen, haben die Kärrner zu thun." —

Wahrscheinlich würden Sie auf diese Einrede erwidern: „Nun, die hier bewiesene Bescheidenheit stellt dich in unsern Augen nur um so höher." Und in der That war die Bescheidenheit eine der hervorstechendsten Eigenschaften Klingenburgs, wie Sie dies im Verfolg meines Vortrags immer deutlicher erkennen werden. Es war ihm nicht wohl in den vorderen Reihen. Von der Gründung des Evang. Schulblatts an ist er ein warmer Freund und Förderer desselben gewesen; gern suchte Dörpfeld den praktischen Kollegen an der Ruhr auf, um mit ihm über die Wege zu beraten, die das Unternehmen zweckmäßig einschlagen mußte, aber irgend eine größere Arbeit hat er für das Schulblatt nicht geliefert. Wie wertvoll seine Mitgliedschaft im Verein evangelischer Lehrer und Schulfreunde auch war, eine leitende Stellung hat er im Verein nicht eingenommen; gern hätte man ihn im Vorstande gehalten, er war lieber gewöhnliches Mitglied und kam willig zur Beratung besonders wichtiger Fragen herzu, wenn der Vorsitzende auch sein Urteil in der Vorstandssitzung zu hören wünschte. Klingenburg freute sich, als auf Dörpfelds Anregung an verschiedenen Orten am Niederrhein und im Bergischen sich jüngere Kollegen zusammenfanden, um die Pädagogik und ihre Hilfswissenschaften Psychologie und Ethik an den Quellen zu studieren; er freute sich an den Resultaten dieser Arbeit, namentlich der Dörpfelds, von sich aber hielt er, daß ihm zu solchem Studium die rechte Vorbildung fehle und sprach dies unverhohlen aus.

Und doch war Klingenburg eines Hauptes größer denn alles Volk, und seine Schulgemeinde ragt hoch vor andern hervor. Das aber ist hier das Lehrreiche, daß weder in der Schulgemeinde noch in ihrem Lehrer besondere Verhältnisse und Gaben es waren, die sie so hoch gehoben hätten; sie rufen uns vielmehr zu: „Was du hier bei uns siehst und was dir so gefällt, das könnte in den weitaus meisten Gemeinden auch so sein, wenn nur das rechte Wollen wäre."

Was war denn in Ickten so Besonderes?

Dörpfeld hat im Schulblatt wohl gelegentliche Andeutungen auf dieses Besondere gemacht, aber mit Rücksicht auf den bescheidenen Sinn Klingenburgs mochte er nicht darüber eingehend sprechen; erst als Klingenburg Emeritus war, hat Dörpfeld in der Leidensgeschichte (S. 233--240) näher auf das lehrreiche Vorbild hingewiesen. Tief beschämend ist es, daß nicht der große Kreis der Kollegen, die Klingenburgs Wirksamkeit kannten, nicht die Schulbehörden es waren, die das Besondere, das in Ickten im Werke war, recht erkannten und

gebührend würdigten, sondern daß der berühmte Recitator Emil Palleske es bei seiner Anwesenheit in Kettwig zufällig entdecken und in seinem sehr lesenswerten Buche über „die Kunst des Vortrags" in einem besonderen Kapitel bekannt machen mußte.

Palleske hatte Ende der siebziger Jahre auf Einladung des Herrn W. Scheidt in Kettwig Shakespeares Wintermärchen gelesen und erfuhr nach vollbrachtem Werk, daß auch einige Landleute unter seinen Zuhörern gewesen. Dies wunderte ihn und auf Befragen erfuhr er, daß es Glieder des litterarischen Vereins seien, der an der Meisenburg wöchentlich den Winter hindurch zusammenkomme, um Dramen mit verteilten Rollen zu lesen. Dies war Palleske eine so bedeutsame Mitteilung, daß er alsbald genaue Nachforschungen nach diesem Verein anstellte, ihn auch später — es war damals Sommer — an einem Leseabend besuchte.

Von seinem Besuche berichtet er: „Gelesen wurde zuerst der „Ring des Polykrates", daran knüpfte sich eine Debatte über den Grundgedanken der Dichtung. Ein Dialektgedicht verwandten Themas wurde vorgetragen. Die Hauptaufgabe des Abends waren die drei letzten Akte von Shakespeares „Othello". Die Rollen waren in guten Händen und wurden vollständig im Charakter gelesen. Die nicht lesenden Mitglieder, sowie die anwesenden Gäste hörten mit gespannter Aufmerksamkeit zu. Mich hat das Drama kaum jemals von der Bühne herab so bewegt, als aus dem Munde dieser Männer. An der darauf folgenden Unterhaltung über die Charaktere des Stückes, welche ich auf Wunsch des Vorsitzenden eröffnete, beteiligten sich mehrere Mitglieder mit einem Eifer und einem Verständnis, daß ich, ganz hingenommen von der Sache, aufs lebhafteste in den Kampf der Ansichten einging, bis endlich die Nachtstunde zum Aufbruch mahnte. Als ich in Gesellschaft von einigen Mitgliedern unter dem funkelnden Sternenhimmel nach Kettwig zurückwanderte, war ich sehr schweigsam. Der Abend hatte mir viel zu denken gegeben." (S. 316.)

Durch seine Nachforschungen erfuhr Palleske, daß der Verein 1859 bei Gelegenheit der Geburtstagsfeier Schillers von Klingenburg ins Leben gerufen sei und die Mitglieder der Mehrzahl nach ehemalige Schüler Klingenburgs seien; an jedem Mittwoch während der Wintermonate sei Leseabend und am 22. März würden die Zusammenkünfte mit der Feier des Kaisergeburtstages, an der auch die Familienglieder teilnähmen, geschlossen. Zum Beginn jeder Versammlung werde von den jüngeren Gliedern der Lesegesellschaft eine selbstgewählte Dichtung vorgelesen oder frei vorgetragen. Nachdem dann der Vortragende auf etwaige Mängel seines Vortrags aufmerksam gemacht und die Dichtung kurz besprochen worden, gehe es an die Hauptaufgabe, das Lesen und Besprechen eines Drama von Schiller, Goethe, Shakespeare u. a. Nach Beendigung der Besprechung eines Dramas würden von einem Mitgliede die Ergebnisse schriftlich zusammen-

gefaßt und an einem der folgenden Abende verlesen. Wie über das Lesen und die Besprechung, so äußert sich Palleske nicht minder erstaunt über die Tüchtigkeit, die sich in diesen schriftlichen Zusammenfassungen zeigt.

Zu seiner Freude erfuhr Palleske weiter, daß die Mitglieder ganz ausgezeichnete Landwirte seien, daß also unter dem litterarischen Interesse das wirtschaftliche in keiner Weise leide, vielmehr dadurch gefördert werde, daß in demselben Bezirke ein landwirtschaftliches Kasino bestehe, das monatlich seine Sitzungen halte und Tüchtiges leiste, daß weiter ein Schiedsgerichtsverein etwaige Streitfälle in der Gemeinde schlichte, ein deutscher Verein Belehrung über politische Dinge gebe und in gelegentlichen Festen die patriotische Gesinnung zum Ausdruck bringe.

Auch nach den Mitteln, durch die der litterarische Verein möglich geworden, hat Palleske sich erkundigt und dabei als wesentlich gefunden, daß Klingenburg Lehrer einer einklassigen Schule war und so seine Schüler von Grund auf bis zu ihrer Konfirmation heranbilden konnte, daß er das Chorsprechen als vornehmliches Lehr- und Zuchtmittel benutzte, daß er in Stücken, wie die „Bürgschaft", das „Lied vom braven Mann", die einzelnen Reden von einzelnen Schülern und den erzählenden Teil vom Chor lesen ließ, daß er den Schülern öfter dem Inhalt ihrer Lesestücke verwandte Scenen aus Dramen vorlas und daß er endlich mit Hilfe einer guten Bibliothek zum rechten Lesen auch über die Schule hinaus seinen Schülern Anleitung gab.

Auf dem Wege zu seinen ersten Nachforschungen hatte Palleske Klingenburg nicht zu Hause getroffen, war aber von dessen Angehörigen in seine Stube geführt worden und hatte dort die schriftlichen Arbeiten der Mitglieder des litterarischen Vereins eingesehen. Über das Leben in den Vereinen und die Thätigkeit Klingenburgs war ihm schon von andern Seiten eingehend berichtet worden. Was für einen Eindruck er von dem allen empfing, zeigt sich am deutlichsten in den Worten, mit denen er von seinem Abschied von dem Icktener Schulhause berichtet: „Als ich von den lieben Menschen und dem kleinen Stübchen schied, war mir's, als wenn ich in einem Heiligtum geweilt hätte."

Es war die Liebe zum Schönen und Erhabenen, die er in dem Leseverein bethätigt fand, die Palleske so freudig ergriffen hatte. Das, was er in Ickten gesehen, rief in ihm, dem die Pflege der Kunst des Vortrags und der Litteratur Lebensaufgabe war, die Hoffnung wach, daß auch an andern Orten das hier gegebene Beispiel zu ähnlichen Versuchen führen werde. Über das, was ihn auf seiner Heimkehr von Klingenburgs Schule bewegte, sagte er: „Ich sah im Geiste schon in nicht zu ferner Zukunft an vielen Orten unsers Vaterlandes solche Lesevereine unter Leitung von Landgeistlichen und Landschullehrern zusammentreten." Und gewiß ist es etwas Großes um die Liebe zu den Meisterwerken unserer Dichter. Was bedeutet es nicht schon, wenn sich Leute die ganze Woche

hindurch auf ihren Leseabend freuen? Der selige Pastor Bräm sagte wohl: „Das Elend unserer Bauern beruht darin, daß sie nicht weiter sehen, als ihr Kirchturm reicht." Die Beschäftigung mit der klassischen Litteratur ist nicht nur geeignet, Verständnis dessen zu wecken, was in den Tiefen des Menschenherzens lebt, sondern auch den Gesichtskreis zu erweitern, den Blick über die persönlichen Interessen hinauszulenken in die Zusammenhänge, in denen jedes Leben steht.

Die Leistungen des Vereins in betreff der litterarischen Bildung waren wohl noch größer, als Palleske sie gesehen. Ein sehr kunstverständiger Arzt, der einige Scenen aus Shakespeares Cäsar von Mitgliedern des Vereins hatte lesen hören, sagte mir, er habe viele berühmte Schauspieler und Recitatoren gehört, aber nie habe ihn ein Vortrag so ergriffen. Dann hatten auch nicht alle Mitglieder des Vereins eine so gute Schulbildung mit auf den Lebensweg bekommen, wie dies bei den Schülern Klingenburgs der Fall war. Ich weiß aus dem Munde eines der bedeutendsten Mitglieder, daß es die Schule nur bis zum zwölften Jahre hat besuchen können und mit einer höchst kümmerlichen Schulbildung nach Ickten gekommen ist; im Verein ist es zu einem der kunstgeübtesten und kenntnisreichsten Glieder desselben herangewachsen.[1])

Doch wie hoch ich auch den Wert des litterarischen Vereins als solchen schätze, seinen Hauptwert hat er nicht in dem, was, wie schon sein Name sagt, seine eigentliche Aufgabe bildet, in der Beschäftigung mit der klassischen Litteratur.

Palleske fragte einen mit dem Verein sehr vertrauten Kettwiger Herrn: Fühlen sich die Mitglieder des litterarischen Vereins nicht über ihre Standesgenossen erhaben? und erhielt die Antwort: „Nicht im geringsten. Sie sind anspruchslos und haben gar kein Bewußtsein davon, daß sie mit dieser denn doch höchst anerkennenswerten und wahrscheinlich sehr vereinzelt dastehenden Kunstübung etwas Absonderliches leisten. Sie sprechen anderswo nicht von ihrem Verein, und es ist gar nicht leicht, Zutritt zu einem Leseabende zu gewinnen. Sie erscheinen regelmäßig und pünktlich, wiewohl manche unter ihnen fast eine Stunde weit durch Nacht und Nebel, durch Schnee oder Regen von der Meisenburg aus nach ihren Höfen zurückwandern müssen."

Hierauf Palleske: „Das sieht ja fast aus wie ein lesendes norddeutsches Oberammergau."

Und der Berichterstatter: „Mit dem Unterschiede, daß jenes Spiel alle zehn Jahre mit großem Pomp und viel Reklame in Scene geht und von einer besondern Hebung der Bevölkerung in Sinn und Sitte nicht viel zu spüren

[1]) Dies Beispiel muß man sich gegenwärtig halten, wenn man sich versucht fühlen sollte, die hervorragenden Leistungen dieses Vereins auf außergewöhnlich günstige Verhältnisse in der Gemeinde und Bewohnerschaft Icktens zurückzuführen! Der Hinweis auf eine angeborne Intelligenz und die Wohlhabenheit der Icktener erklärt die hier vorliegende bedeutsame Erscheinung keineswegs. Die Schriftleitung.

ist. Mir sind diese Bauern, die unsere Dichter und Shakespeare lesen, viel lieber."

Aber ist das wirklich Verdienst der Beschäftigung mit der Litteratur? Wo nur ein Menschenkind sich über seinesgleichen erhebt, da ist gleich der alte Adam beschäftigt, ein Aristokratenbänkchen zu seiner Pflege aufzuschlagen. Dagegen hilft kein Stoff, thut er es doch sogar bei religiös besonders Geförderten; warum sollte er es nicht auch im litterarischen Verein thun? Das ungesuchte Ehrenzeugnis Palleskes bot ganz treffliches Material dazu.

Palleske sagt: Wenn man die besten Leistungen von Frucht- und Blumenausstellungen mit Prämien auszeichnet und die Namen der Gärtner öffentlich bekannt macht, sollte das nicht bei so viel edleren Blüten und Früchten der Volksbildung geschehen dürfen?

Sie werden finden, daß dieser Ausspruch recht bedenklich ist. Doch ich will nicht mit Palleske darüber rechten, freue mich vielmehr, daß er nach ihm gehandelt hat. Der Verein hat das Lob ruhig hingenommen und sich gefreut, daß er nach sachkundigem Urteil auf rechtem Wege ist. Wenn ihm aber weder seine Kunst, noch das Zeugnis Palleskes geschadet hat, deutet das nicht auf das Vorhandensein noch anderer bewahrender Kräfte hin?

Wir begegnen diesen Kräften auch sonst.

Es ist der Fluch unsers Vereinslebens, daß auch die besten Bestrebungen nicht auf allgemeinere und dauernde Unterstützung rechnen können, ohne den niedern Gelüsten Raum zur Befriedigung zu gestatten. Welche Rolle spielt da die Eitelkeit, die Ehrsucht, die Freude an fröhlichen Gelagen, die Schonung aller möglichen Gebrechen und Ähnliches.

Als ich einst bei einem Leseabend hospitierte, fielen mir die so sehr kleinen Bierflaschen auf, und ich fragte meinen Nachbarn, wie sie doch zu diesen Miniaturflaschen kämen. Er erwiderte: Wir hatten früher die gewöhnlichen größeren. Da war uns eine Flasche für den Abend zu wenig, zwei aber waren zuviel; so haben wir den Wirt zur Beschaffung dieser kleinen Flaschen veranlaßt, die passen unserm Bedürfnis besser. — Es haben sich auch wohl Leute im Verein eingefunden, die da glaubten, mit Dichtungen zweifelhaften Charakters debütieren zu können; es wurde ihnen aber so unzweideutig kund gethan, daß für dergleichen Ware im Verein keine Abnehmer seien, daß sie nicht wiederkamen; ähnlich erging's denen, die im Verein eine Stätte für die Pflege einer mit fröhlichem Trunk vereinten geistreichen Geselligkeit zu finden gedachten. —

Nach einem Leseabend hatte ich mit verschiedenen älteren Mitgliedern eine längere Unterredung über ihren Verein gehabt, und so war es nach 12 Uhr geworden, als wir den Heimweg antraten. Für gewöhnlich tagt der Verein von $8\frac{1}{2}-10\frac{1}{2}$ Uhr. Ich ging mit einem früheren Schüler, einem zwanzigjährigen

jungen Manne, zu dessen Eltern, sehr wohlhabenden Bauersleuten. Unterwegs sagte ich zu ihm: Morgen früh werden Sie doch auch etwas länger schlafen. Er aber sagte: „Daran ist nicht zu denken. Ich muß morgen backen und da geht's um 3 Uhr heraus. Der Vater würde es mir sehr übel nehmen, wollte ich eines Vergnügens wegen an meiner Pflicht irgend etwas versäumen.“ —

Auf meinem Rückwege zum Kettwiger Bahnhofe begleitete mich der Nachfolger Klingenburgs und ein anderer junger Kollege aus der Nachbargemeinde, beides meine früheren Schüler. Am Bahnhofe waren gegen hundert Faselschweine für die Mitglieder des Meisenburger Kasinos angekommen und wurden jetzt hinaufgetrieben. Ich fragte meinen Begleiter, wie es mit diesem Handel gehalten würde. Sie erzählten mir: „Im Kasino ist nachgefragt worden, wer Bedarf hat. Da melden sich auch Nichtmitglieder aus der Gemeinde. Ist so die Zahl festgestellt, so zieht ein Mitglied des Kasinos hinaus nach Thüringen und kauft dort in einer großen Züchterei nach Maßgabe des Bedarfs. Und wenn dann die Tiere ankommen, so verteilt er sie mit dem einen oder andern Mitgliede des Kasinos an die Besteller und sagt ihnen, was sie zu zahlen haben.“

Nun ist es eine bekannte Sache, daß die Bauersleute nirgend mißtrauischer sind als im Viehhandel und so fragte ich: „Sind denn die Leute alle mit dieser Verteilung und Berechnung zufrieden?“ Sie sagten: „Vollständig. Wir haben nie von einem Wort oder Zeichen der Unzufriedenheit gehört. Es hat jeder das Vertrauen, daß alles richtig zugeht und der Vorteil jedes Einzelnen möglichst gewahrt wird.“ —

Das Kasino war immer sehr darauf aus, wertvolle Entdeckungen und Erfindungen seinen Mitgliedern zu nutze zu machen. Wenn man von neuen landwirtschaftlichen Maschinen hörte, die anderswo in Betrieb waren, so wurden ein oder zwei Mitglieder hinausgesandt, um sie zu besehen und auf ihre Brauchbarkeit zu begutachten. In einer der nächsten Kasino-Sitzungen wurde dann über die Ergebnisse der Reise berichtet. Es ist eine bekannte Thatsache, daß solche Berichte, wenn sie ein anschauliches Bild geben sollen, sehr schwierig zu erstatten sind. Als mir ein Kollege, der im Meisenburger Kasino solche Berichte gehört hatte, ihre Vortrefflichkeit rühmte, erkundigte ich mich bei einem alten Gliede des Kasinos, wie sie zu solchen Berichterstattern kämen. „Ja,“ erwiderte er, „das verdankt das Kasino seinem vortrefflichen Sekretär Klingenburg. Wenn ein Mitglied über eine Maschine oder sonst etwas berichtet hat, so bekommt es in der nächsten Sitzung in dem Protokoll ein getreues Bild seines Berichts zu sehen, in dem nicht nur die Vorzüge, sondern auch die Mängel so deutlich hervortreten, daß jeder sich scheut, Unvollkommenes zu bieten. So erzieht unser Sekretär Berichterstatter in liebenswürdigster Weise.“ —

Icken gehört zu dem Gerichtsbezirk Werden. Als der in den fünfziger Jahren gegründete Schiedsgerichtsverein 25 Jahre bestanden hatte, traf Klingen-

burg mit einem sehr angesehenen und wohlmeinenden Werdener Justizrat zusammen. Da sagte dieser mit drohend erhobenem Finger scherzend: „Ich muß Ihnen recht böse sein. Die Bauern haben allgemein eine so große Lust am Prozessieren, aus Ihrer Gemeinde aber habe ich in 25 Jahren keinen einzigen Prozeß gehabt. Das sind Sie mit Ihrem Verein schuld. Warten Sie!" —

Deuten nicht in allen diesen Bildern übereinstimmend hervortretende Züge auf besondere Lebenskräfte hin? Lesevereine, landwirtschaftliche Kasinos, Schiedsgerichtsvereine giebt's auch anderswo; was aber diese Vereine in Icten so interessant und anziehend macht, das sind eben die besondern Kräfte, die sich in ihnen wirksam erweisen und die sich aus den Vereinen als solchen nicht verstehen und erklären lassen.

Zunächst weisen sie auf den eigenartigen Schulmeister, der an all diesen Vereinen so hervorragend beteiligt war, und so müssen wir uns den Mann noch einmal genauer ansehen.

Daß Klingenburg ein echt christlicher Lehrer war, ist vorhin schon gesagt worden. Hatte er von Tersteegen gelernt, daß das Christentum Herzenssache sein, das innerste Wesen des Menschen bestimmen muß, so wußte er durch Zahn, daß es als oberste Kulturmacht alle menschlichen Verhältnisse zu durchdringen bestimmt ist, daß dem Christen nichts Menschliches fremd sein soll, er aber in allem sich als Christ bewähren muß. Wenn vom Direktor Zahn eins seiner erwachsenen Kinder zu einer Reise auf einige Zeit Abschied nahm, so entließ er es wohl mit den Worten: „Was wahrhaftig, was ehrwürdig, was gerecht, was rein, was lieblich, was wohllautet, was eine Tugend, ein Lob, dem denke nach!" (Phil. 4, 8.) Klingenburg hatte für alle kirchlichen Bestrebungen ein thätiges Interesse und suchte dies auch in seiner Umgebung zu pflegen; vor allem lag ihm naturgemäß das religiöse Wohl seiner Schüler am Herzen und er suchte auch hier ein Gefühl dafür zu erwecken, daß die christliche Gesinnung sich in allem menschlichen Thun und Lassen zu bethätigen habe. Es war eine Freude zu sehen, wie Klingenburg den Sinn für Sauberkeit, Wahrhaftigkeit, Wohlanständigkeit, Pflichttreue und Respekt vor allem Heiligen in seinen Schülern zu pflegen verstand. Ein sehr gewissenhafter Kollege erzählte mir einst von einem Besuch in Klingenburgs Schule, daß ihn die vortrefflichen Leistungen, namentlich nach der erziehlichen Seite, ganz niedergedrückt hätten und daß es ihm da ein rechter Trost gewesen wäre zu bemerken, daß Klingenburgs Auge zornig geflammt habe, als er sich vergeblich bemühte, einem schwach beanlagten Schüler etwas begreiflich zu machen, daß aber der Zorn nicht zum zum Ausbruch gekommen sei. Gewiß, Klingenburg mußte den schweren Kampf der Glaubensbewährung auch kämpfen, daß er es aber mit sich so ernst nahm, das machte ihn zum Vorbild nicht nur seiner Schüler, sondern auch deren Eltern, und zum zuverlässigen Ratgeber aller, die wie er es ernst nahmen

mit ihrem Leben. Die Stellung Klingenburgs zu seiner Gemeinde ist am deutlichsten aus der Thatsache zu ersehen, daß es kein schweres Kranken- oder Sterbebett dort gab, sei es von jung oder alt, an das nicht Klingenburg kam, um den Leidenden ein Wort des Trostes zu bringen und mit ihnen zu beten, und daß er in einer so anspruchslosen Weise kam, daß er bei den Pfarrern des Ortes damit nicht anstieß. Nehmen Sie hierzu den Einfluß, den die trefflichen unterrichtlichen Leistungen auf die Stellung der Eltern zu ihrem Lehrer haben mußte, so könnten Sie versucht sein, anzunehmen, daß die besonderen Kräfte, die sich in den Icktener Vereinen thätig erwiesen, von Klingenburg ausgingen.

Und doch wäre dies ein Irrtum oder besser nur eine Teilwahrheit. Wie man von einem gesunden leiblichen Organismus nicht sagen kann, daß er sein Wohlsein der Lunge, dem Magen, den leistungsfähigen Gliedern verdanke, sondern dieses aus dem einheitlichen Zusammenwirken hervorgeht, so erwuchs auch dem Vereinsleben in Ickten seine Gesundheit aus dem einheitlichen Zusammenwirken der verschiedenen Faktoren des Gemeindelebens. Wie ich bei meinen Nachforschungen über das Gewordensein von allerlei Schönem und Gutem in Ickten oft die Auskunft erhielt: das verdanken wir Klingenburg, so wußte dieser nicht minder dankbar zu rühmen von allerlei Leuten in seiner Gemeinde und von der Gemeinde selbst. Und gewiß, ohne diese Gemeinde wären Klingenburg und seine Schule nicht das gewesen, was sie waren; es gehörte eben alles zusammen.

Um dies näher ausführen zu können, muß ich Ihnen zunächst die alte niederrheinische Schulgemeinde mit einigen Worten skizzieren. Bis vor einigen Jahrzehnten gab es am Niederrhein keine mehr als vierklassige Schule. Jede Schule war der Regel nach nur für die Kinder einer Konfession bestimmt und für einen bestimmten Bezirk, der entweder durch die Grenze der Kirchengemeinde oder innerhalb derselben durch die Siedelung bestimmt war. So fielen bei kleinen kirchlichen Gemeinden die Grenzen von Kirchen- und Schulgemeinde zusammen; in großen kirchlichen Gemeinden gab es mehrere Schulgemeinden; auch kam es wohl vor, daß ein Schulbezirk zu mehreren kirchlichen wie bürgerlichen Gemeinden gehörte. War eine Konfession zu schwach vertreten, eine Schule zu unterhalten, so besuchten die ihr angehörigen Kinder die Schule der Majorität als Gäste.

Jede Schule hatte einen Schulvorstand, der aus dem Pfarrer, Bürgermeister und zwei aus der Gemeinde erwählten Mitgliedern bestand. Der Schulvorstand hatte nicht nur die äußeren Angelegenheiten, wie Reparaturen und Neuanschaffungen zu besorgen, sondern auch das innere Leben der Schule zu pflegen. So leitete er die Entlassungsprüfungen, schlichtete etwaige Differenzen zwischen Lehrern und Eltern, unterstützte den Lehrer bei der Behandlung be-

sonders schwieriger Erziehungsfälle rc. Der Bürgermeister war Präses in externis, der Pfarrer in internis. Bei Schulrevisionen wurde der Schulvorstand gewöhnlich zugezogen und auch wohl das Ergebnis mit ihm in einer Nachsitzung besprochen. Rechte und Pflichten des Schulvorstandes waren traditionell erwachsen; an einer klaren gesetzlichen Bestimmung fehlte es leider, und so ist es unter dem Druck widriger Verhältnisse dahin gekommen, daß die Einrichtung jetzt nicht viel mehr als nur dem Namen nach noch vorhanden ist.

Bei der Lehrerwahl waren außer dem Schulvorstand sämtliche Glieder der Schulgemeinde beteiligt, die entweder zur Zeit Mitglied des Presbyteriums waren oder dies gewesen waren. So bestand das Wahlkollegium einer Schulgemeinde von sieben- bis achthundert Einwohnern gewöhnlich aus zwölf bis achtzehn Gliedern und bot somit volle Gewähr, daß ein Lehrer gewählt werden konnte, der das volle Vertrauen der Gemeinde besaß. Bei der mehr als einklassigen Schule wurde nur der Hauptlehrer von diesem erweiterten Wahlkollegium gewählt; über die Anstellung der Hilfslehrer, die bis vor dreißig bis vierzig Jahren im Hause des Hauptlehrers wohnten und freie Station hatten, verständigte sich der Hauptlehrer mit dem Schulvorstande. Leider ist jetzt auch dieses erweiterte Wahlkollegium nicht mehr und kommt in den Städten kaum noch der Schulvorstand bei der Lehrerwahl zu einer Mitwirkung. —

Klingenburg ist nach der alten Ordnung in Ickten gewählt und eingeführt worden. Wie der Pfarrer und Bürgermeister wurde auch der Lehrer früher feierlichst mit Wagen und Reitern eingeholt als Zeichen dafür, was er der Gemeinde bedeutete.

Em. Frommel hat einmal gesagt: Im Wupperthal erziehen die Gemeinden die Pastoren. Auch die alte niederrheinische Schulgemeinde war ganz dazu angethan, den Lehrer nicht nur in heilsame Zucht zu nehmen, sondern ihn auch zu einer idealen Auffassung seines Berufes zu führen.

Klingenburg ist es ergangen, wie den meisten jungen Lehrern in seiner Lage: das ihm von allen Seiten entgegengebrachte Vertrauen hat ihn mächtig angetrieben, sich desselben durch seine ganze Lebenshaltung und besonders durch treue Arbeit in der Schule würdig zu erweisen. Aber dabei ist er nicht stehen geblieben.

Bald sah er sich vor die Frage gestellt: Willst du deine ganze Kraft daran setzen, eine möglichst gute Schule zu bekommen und diesem Ziel die willigen Kräfte der Familie und Gemeinde möglichst dienstbar machen? Oder willst du dich mit deiner Schularbeit in den Dienst stellen der gemeinsamen Erziehung und an deinem Teil dahin wirken, daß die in der Familie, Kirche, Gemeinde und Schule an der Erziehung thätigen Kräfte möglichst voll und einheitlich der Jugend zu gute kommen?

Ist die sogenannte gute Schule das Ziel des Lehrers, so muß er rück-

sichtslos auf regelmäßigen Schulbesuch, häuslichen Fleiß, thätige Unterstützung und Nachhilfe schwächerer Schüler &c. dringen, Lehrplan und Behandlung des Stoffes seinem Ziel entsprechend gestalten. Die Schule ist die herrschende Macht, die Kinder sind eigentlich nur ihretwegen da, die Eltern müssen sich mit ihrem Anrecht bescheiden.

Es läßt sich nicht leugnen, daß in der herrschenden Schule etwas Tüchtiges geleistet und dem Revisor vorgeführt werden kann. Wie lange freilich das Gelernte Eigentum der Kinder bleibt, welchen erziehlichen Wert es hat, das ist eine andere Sache.

Wie ernst Klingenburg es nun auch mit den Forderungen, die die Schule an Kinder und Eltern stellen muß, nahm, so war ihm doch die stolze herrschende Schule ein Greuel. Er verstand es schon bald, daß die Familie und Gemeinde das Anschauungs-, Anwendungs- und Übungsgebiet bilden müssen, auf das der Schulunterricht sich zu stützen hat, und daß namentlich die Zwecke des religiösen wie überhaupt humanistischen Unterrichts nicht ohne die Beihilfe des Hauses erreicht werden können. Das Schulleben ist für sich viel zu arm. Will die Schule für die humanistischen Stoffe nur ein gewisses Verständnis schaffen, so mag sie sich damit begnügen, von dem in ihrem Unterricht auszugehen, was die Kinder in Haus und Gemeinde gesehen und gehört haben; will sie aber auch das Wichtigste bei diesem wie bei allem Unterrichte, die Anwendung des Gelernten, und damit die wirkliche sittliche und religiöse Bildung der Schüler nicht aus dem Auge lassen, so muß sie mit Haus und Kirche zusammen arbeiten, d. h. die Erziehungsfaktoren müssen nicht bloß eines Sinnes sein, sondern Schritt vor Schritt zusammengehen, wie dies Zahn vor fünfzig Jahren, leider fast vergeblich, in seiner Anleitung für die religiöse Unterweisung in Kirche, Haus und Schule gezeigt hat.

Wohin Klingenburg in seiner Gemeinde das Auge richtete, überall sah er die Jugend in Verhältnissen, aus denen eine bedeutsame erzieherische Einwirkung für sie sich ergeben konnte. Da gab es Eltern und Kinder, Vormünder und Mündel, Herrschaften und Dienstboten, Meister und Lehrlinge, gereifte Männer und Frauen und unreife Jugend, Pfarrer und Katechumenen und Konfirmanden, Seelsorger und Gemeindeglieder, obrigkeitliche Behörden und Ordnungen und Personen, die diese Ordnungen zu achten haben u. s. w. Was sind hiergegen die erziehlichen Mittel der Schule?

Das erschien Klingenburg als die Bedeutung der Gemeinde, daß die in ihr vorhandenen erziehlichen Kräfte nicht nur für sich zur Geltung kommen, sondern daß sie voneinander wissen, sich gegenseitig unterstützen, dadurch wachsen, den Gemeindeorganismus beleben, und, wie es in einem gesunden Organismus natürlich ist, zu einer einheitlichen Wirkung kommen. Wohl wußte er, daß es in keiner Gemeinde gelingen wird, dieses ideale Ziel zu erreichen, daß es in

jeder Gemeinde gute Kräfte giebt, die nicht dem Ganzen zu leben vermögen und lieber isoliert bleiben, daß neben dem Guten auch böse Einflüsse bleiben werden, aber er wußte auch, daß Ideale nicht dafür da sind, daß man sie verwirkliche, sondern ihnen zustrebe und jeder, treu seinem Ideale, das Seine thue. Daneben glaubte er an die sieghafte Macht der Wahrheit und des Guten. Wie ganz unchristliche Herrschaften in christlichen Sonntagsblättern nach Dienstboten suchen, so ist auch den mit dem christlichen Leben zerfallenen Gliedern unsers Volkes immer noch das Bewußtsein geblieben, daß es mit dem wahrhaft religiösen Leben ein wertvoll Ding ist, dem man sich nicht entgegenstellen dürfe und könne. Daß es vielfach scheinen kann, als ob das Christentum sich nicht an allen Gewissen legitimiere, liegt wohl daran, daß wir es zu kümmerlich repräsentieren, daß wir nicht, wie Flattich mahnt, den Butzen von unserm Licht entfernen, d. h. entweder zuviel das Unsrige suchen, oder zu engherzig sind und aus dem reichen Leben nur den Sektor des im engsten Sinn des Wortes Religiösen herausschneiden.

So that Klingenburg nicht nur in der Schule treu seine Pflicht, es wurde ihm auch immer mehr Lebensaufgabe, dazu zu helfen, daß seine Gemeinde eine rechte Erziehungsgemeinde werde. Zu dem Zwecke gründete er mit seinem einsichtigen Schulvorstande schon in den ersten Jahren seiner Icktener Wirksamkeit eine Schulbibliothek und brachte durch sie Lust zu guter Lektüre auch in die Familien. Bei der Auswahl und Behandlung des Lehrstoffes nahm er möglichste Rücksicht auf die Bedürfnisse und Interessen der Gemeinde.

Um das Haus in fortgehender Kenntnis über das zu erhalten, was in der Schule vorging und um zugleich die thätige Mithilfe der Familie für die Schularbeit zu gewinnen, gab Klingenburg jedem Schüler ein Heftchen, in das er nicht nur die einzelnen Stoffe eintrug, die aus den verschiedenen Unterrichtsgebieten zur Behandlung kamen, sondern in dem er auch die Leistungen des Kindes in jedem Fache, sowie dessen Gesamtbetragen und Fleiß censierte. Dieses Heftchen mußte monatlich den Eltern vorgelegt, und daß dies geschehen, durch deren Unterschrift bestätigt werden. Wo Leistungen oder Führung Anlaß boten, mußte das Heft ausnahmsweise auch wohl wöchentlich oder gleich nach Eintragung des besondern Vorkommnisses den Eltern vorgelegt werden. Dies wirkte so, daß so leicht kein ähnlicher Anlaß wieder geboten wurde.

Besonders aber bemühte sich Klingenburg, zu allen Gliedern seiner Gemeinde in möglichst innige Beziehung zu kommen, d. h. zu einer Beziehung, die auf der Gemeinsamkeit des Interesses für alle Lebensfragen beruht, nicht bloß der oberflächlichen, sondern auch der tiefsten und höchsten.

Es war rührend zu sehen, wie sorglich die Familie Klingenburg alles zu meiden suchte, was in der Gemeinde irgend Anstoß erregen konnte. Das Schulhaus war in allen seinen Räumen ein Muster von Einfachheit und Sauberkeit.

Als einmal die Kassenverhältnisse sich besonders günstig gestaltet hatten, brachte Klingenburg seiner Frau für die sogenannte gute Stube einen etwas schöneren Spiegel mit. Die Frau freute sich recht über diesen Schmuck, sagte aber sogleich: Ehe wir ihn aufhängen, müssen wir doch erst den alten Herrn M. fragen, ob auch wohl jemand in der Gemeinde an einem so schönen Spiegel Anstoß nehmen könnte. (Herr M. war dreißig Jahre Schulvorsteher in Ickten.) Ein andermal hatte Herr M. geäußert, daß es ihm doch gar nicht gefalle, daß nun auch die Pastoren anfingen, Schnurr- und Vollbärte zu tragen. Da träumte Klingenburg, sein Sohn, der in Leipzig Theologie studierte und nahe vor den Ferien stand, sei mit einem mächtigen Bart nach Hause gekommen. Der Traum ängstigte den Vater nicht wenig und alsobald schrieb er den Traum und dessen Wirkung dem Sohne und dessen freudig gepflegter Flaumbart mußte eiligst fallen.

Dafür verstand es sich in der Gemeinde von selbst, daß Klingenburg nichts thun konnte, was nicht recht und gut war. Ein Bauer, der zu großem Schmerz seiner Frau sich gelegentlich betrank, kam eines Tages wieder angetrunken heim. Auf die Frage der bekümmerten Frau, wo er doch wieder gewesen sei, nannte er eine Kegelbahn. Als nun die Frau mahnte, wenn er auf der Kegelbahn zum Trinken komme, solle er doch da fortbleiben, erwiderte er: Herr Klingenburg geht auch auf die Kegelbahn. Das war aber doch der Frau zu arg, daß ihr Mann so etwas von Klingenburg zu sagen wagte, und gleich schickte sie zu diesem hin und ließ ihn bitten, doch noch an demselben oder dem folgenden Tage bei ihr vorzukommen. Klingenburg kam und da erzählte die Frau, ihr Mann sei wieder angetrunken heimgekommen, und als sie ihm gesagt habe, er solle doch von der Kegelbahn fortbleiben, weil er sich dort den Rausch geholt hatte, habe er noch obendrein gesagt, Herr Klingenburg gehe auch auf die Kegelbahn; das sei ihr doch zu arg gewesen und darum habe sie ihn bitten lassen. Nun war vor kurzem in Kettwig Lehrerkonferenz gewesen; nach Tisch waren die Kollegen in den Garten gegangen und einige hatten eine Partie Kegel zu spielen begonnen. Klingenburg kam an der Kegelbahn vorbei und einer der Kollegen sagte: Nun, Klingenburg, wirf auch mal eine Kugel! Als Klingenburg dies scherzend that, war der Bauer auch gerade in den Garten gekommen und hatte den Wurf gesehen. Als die Frau diese Geschichte hörte, sagte sie getröstet zu ihrem Manne: Nun siehst du doch, daß es ganz anders war, als du mir erzähltest. Klingenburg aber wurde erneut inne, daß ein Lehrer in seinem Thun und Lassen nicht zu vorsichtig sein kann.

Als ebenso schönes wie beredtes Zeugnis für die Tiefe und Innigkeit der Beziehungen, in denen Klingenburg zu seinen Gemeindegliedern stand, mag hier ein Brief folgen, den Klingenburg einem früheren Schüler schrieb, der, während er seiner Militärpflicht genügte, daheim seine Mutter verlor. Er lautet:

Ickten, den 29. Januar 1865.

Mein lieber Hermann!

Deine gute treue Mutter ist leiblich nicht mehr unter uns. Es hat Gott dem Herrn gefallen, sie heute früh drei Uhr sanft und still ihres armen Körpers, der sterblichen Hülle, zu entbinden und ihre dem Heiland ganz ergebene Seele zu sich einzuführen. Bis zum letzten Augenblick bei vollem Bewußtsein, achtete sie nicht der zunehmenden Not ihrer Brust; ihre einzige Sorge war die, bei dem Herrn zu bleiben mit ihrem Sinnen und Denken, damit sie seiner erbarmenden Liebe gewiß werde und bleibe. Von sieben bis neun Uhr gestern Abend saß ich mit Deiner Tante, Deinem Oheim aus Saarn und Deinem Vater an ihrem Bette. Sie verlangte nach Tröstungen und Verheißungen aus dem Worte Gottes, und abwechselnd erfüllten wir ihre Wünsche, selber tief ergriffen von der Nähe des Todes, aber auch innerlich erquickt durch die Zeugnisse von der Liebe Gottes in Christo Jesu zu uns armen Menschen, von der Deine jetzt vom Glauben zum Schauen erhobene Mutter selber so ein redender Beweis war. O, sie starb gern; wußte sie sich doch in den Händen des treuen Herrn, der auch ihr zu gut den Kelch der bittersten Leiden leerte; wußte sie doch Deinen treuen Vater und ihre Kinder unter der Obhut des Gottes, der den Seinen alles in allem ist. Gegen zehn Uhr war ich wieder da und hörte, wie Dein frommer Oheim ihr sehr Schönes vorlas und Deine Mutter auf seine Frage, ob das nicht tröstlich sei, mit einem kräftigen Ja antwortete. Vorher, als ich bei ihr saß und Miene machte, aufzustehen — ich wollte in der Stube etwas bestellen — sagte sie sehr entschieden: Nein, Sie müssen erst beten. O, lieber Hermann, wie gern betete ich mit ihr; hatten meine Frau und ich seit ihrer Krankheit tagtäglich den Herrn angefleht, er möge Euch und uns doch die Selige erhalten; jetzt mußte und konnte ich zu ihm rufen: Herr, erlöse sie und bringe sie zu der Menge der Auserwählten, deren Namen im Himmel angeschrieben sind. Sie hat die klarste Besinnung bis zum Ende gehabt und ist verschieden, wie ein Licht auslöscht, dem es an Öl gebricht. Dein Vater ist gefaßt wie ein Mann und Christ, es that ihm aber sehr wehe, daß Du fehltest. Ihr habt ein Mutterherz verloren, so treu, wie es schon wenige giebt. Nein, nicht verloren, wohl bewahrt in den ewigen Hütten unseres treuen Gottes. Ihr Kinder werdet ihr ein Andenken bewahren, nein, Ihr müßt es, daß Ihr Euch bemühet, vor allem durch ein gläubiges Herz und frommen Wandel zu zeigen, daß Ihr Sehnsucht habt, dereinst Euch wieder mit der Seligen zu verbinden und in etwa Eurem treuen Vater die Stelle zu ersetzen. Auch meine Frau hat an Deiner treuen Mutter mehr als eine gute Nachbarin, sie hat an ihr eine liebe Schwester verloren; nie wird ihr freundliches Bild aus unserer Seele schwinden. Nun, lieber Hermann, eile hierher, mit den Deinen Dich auszuweinen und Euch gegenseitig zu trösten. Der Herr selber aber verleihe Dir Seinen Trost und Seinen Frieden!

Mit herzlichem Gruße von den Deinen und uns

Dein treuer Lehrer

G. Klingenburg.

Ob in der Icktener Gemeinde, als Klingenburg 1842 in sie eintrat, mehr oder weniger gute Kräfte vorhanden waren, als in andern Gemeinden, das entzieht sich dem menschlichen Urteil. Was aber Ickten hoch über fast alle andern Gemeinden erhoben hat, das ist der Glaubensmut, der die gutgesinnten Elemente veranlaßte, nicht nur in ihrem engsten Kreise, sondern auch vereint in der Gemeinde für das Gute einzutreten. Wenn die jungen Leute von Ickten nach Kettwig und Mülheim in Bekanntenkreise kamen und an Kartenspiel und Tanz nicht teilnehmen wollten, so mußten sie sich allerdings allerlei Spöttereien gefallen lassen. Sie konnten dies aber auch, weil sie sahen, daß ihre Eltern ebenso alles mieden, was nicht schön war, sowohl in ihrem Hause, als in ihren Vereinen.

Als 1848 die Wogen auch in Kettwig hoch gingen, standen Klingenburg und die Besten in seiner Gemeinde fest zu ihrem Könige. Klingenburg war als Konservativer bei den Demokraten besonders mißliebig, und drei von ihnen suchten ihn eines Tages in seinem Hause auf, um ihn von seinem Wege zu bekehren. Der unverzagte Mann aber fertigte sie sehr kurz ab und trieb sie zum Hause hinaus. Kurze Zeit danach begegneten sie ihm auf einsamem Feldwege. Er erkannte sie trotz des Dunkels, und als er dachte: das ist ein bös Ding; die werden sich für die Abfertigung jetzt rächen, da stolperte er über eine Wurzel. Einer von ihnen sagte: „Na, Herr Lehrer, da wären Sie bald gefallen," und grüßend gingen die drei weiter. Klingenburg erzählte diese Begebenheit wohl mit der Bemerkung, wie thöricht es doch sei, sich durch Menschenfurcht vor der Befolgung des Guten einschüchtern zu lassen.

Bis zum Jahre 1866 wurde in Ickten der Tag der Leipziger Schlacht mit Schulfeier und reichlicher Bewirtung der Kinder gefeiert. 1870 zeichnete sich Ickten durch seine patriotische Begeisterung ganz besonders aus; über 7200 M. sind aus der kleinen Bauerngemeinde an Liebesgaben gespendet worden.

Die Vereine in Ickten, der litterarische wie auch die andern, sind naturgemäß aus dem Leben der Gemeinde hervorgewachsen und haben von ihm ihren eigenartigen Charakter erhalten. Der litterarische Verein, wohl der bedeutsamste unter ihnen, ist allerdings erst 1859 bei Gelegenheit der Schillerfeier ins Leben gerufen, aber schon lange war er bei dem in Klingenburg wie seiner Gemeinde vorhandenen regen Interesse für eine gute Litteratur ein Bedürfnis gewesen.[1]) Klingenburg hatte ihn auch deshalb schon lange gewünscht, um eine passende Gelegenheit zu haben, das in der Schule begonnene Werk weiterzuführen und die Beziehungen mit den entlassenen Schülern regelmäßig zu pflegen. Eben diese ihre Genesis unterscheidet die Icktener Vereine von ähnlichen. Für das Gemeinde-

[1]) Noch auf dem Sterbebette hat Klingenburg ein Glied seiner Gemeinde gebeten, doch ja den litterarischen Verein nicht eingehen zu lassen, der sei die Voraussetzung aller andern.

leben wurden sie noch dadurch besonders wichtig, daß sie Gelegenheit boten, unbeschadet ihrer eigentlichen Aufgabe auch solche Fragen und Anliegen zur Sprache zu bringen, die für einzelne und die Gemeinde sonstwie von Bedeutung waren.

Bis zum Beginn der Falkschen Ära hat Klingenburg, wie überhaupt die Lehrer seines Bezirks es mußten, mit einem knappen Gehalt haushalten müssen, und man könnte auf den Gedanken kommen, da habe sich also auch die Icktener Gemeinde nicht gut bewährt. Und doch beweist dieser Umstand nur, daß Dörpfeld s. Z. recht hatte, wenn er für die Schulgemeinde forderte, daß sie nicht allein Erziehungsgemeinde müsse sein können, sondern daß sie auch, wenn auch in bescheidenem Maße, das Recht der Selbstbesteuerung haben müsse. Die Icktener Gemeinde hat ihren Lehrer nicht darben lassen. Wenn schlimme Zeiten über die Familie kamen, wie eine anhaltende schwere Krankheit der Tochter, so ging Herr M., der alte Schulvorsteher, zu einigen wohlhabenden Gemeindegliedern und brachte Klingenburg in gewinnendster, anspruchsloser Weise 100, 150 Thlr., so wie es gerade gut war. Wenn ich nicht irre, ist Klingenburg 1880 mit vollem Gehalt pensioniert worden.

Daß Klingenburg das beste Teil erwählt hatte, als er die demütig dienende der stolz herrschenden Schule vorzog, das zeigte sich bald auch in seiner Schule selbst. Daß die mehrklassigen Schulen in erziehlicher Rücksicht in demselben Maße hinter solcher Schule wie die Icktener zurückstehen müssen, als die Zahl der Klassen zunimmt und die tragende Schulgemeinde fehlt, versteht sich von selbst. Für den sittlichen Schutz der Kinder auf dem Schulwege, für ihre Beschäftigung in der Freizeit war in Ickten bestens gesorgt. Wenn anderswo den Lehrern die Arbeit an den Fortbildungsschulen zu einer Qual wird, weil es an der Organisation der besseren Kräfte fehlt, um mit Erfolg den sich breit machenden verwildernden Einflüssen entgegen zu treten, so fanden die Schüler Klingenburgs in den Vereinen die zweckmäßigste Gelegenheit zur Fortbildung. Es verstand sich für alle jungen Leute, denen die Verhältnisse dies erlaubten, ganz von selbst, daß sie Mitglied der Vereine und damit zu ernster Arbeit angehalten wurden; es hätte als ein übles Zeichen gegolten, hätte ein solcher namentlich dem litterarischen Vereine fernbleiben wollen. Daß in Ickten die unterrichtlichen Leistungen bessere waren, als in den meisten vielklassigen Schulen, ist vorhin schon erwähnt worden.

Ich habe mir oft die Frage vorgelegt: Was wäre wohl aus dem Freunde Klingenburg geworden, wenn er als junger Lehrer statt nach Ickten in eine unserer Städte ohne rechte Schulgemeinde gekommen wäre, und was wäre jetzt Ickten, wenn es nicht einen Klingenburg gehabt hätte?

Gewiß würde Klingenburg auch in der Stadt treu seine Pflicht erfüllt und das Wohl seiner Schüler nach Kräften zu fördern gesucht haben. Aber je größer das System gewesen wäre, je mehr die Schulgemeinde gefehlt hätte, je mehr

würde er sich überzeugt haben, daß hier ein ausreichendes Sorgen für die Schüler sowohl in der Schule als über sie hinaus ein Ding der Unmöglichkeit sei. Den Gefahren gegenüber, die die Schüler in der Freizeit umgeben, hätte er sich machtlos gefühlt, und immer mehr hätte er sich gewöhnt, sich für das, was außerhalb des Schulhofs geschieht, nicht verantwortlich zu fühlen. Wenn er auch mit einzelnen Eltern hätte in Verbindung treten und mit ihnen in Verein dies und das für deren Kinder thun können, so hätte er doch darauf verzichten müssen, mit der großen Schar von Schülern in irgend eine wesentliche Beziehung zu kommen. Die Rücksicht auf die Arbeit der vielen Kollegen an demselben System hätte es zu einer individuellen Erfassung seines Berufes nicht kommen lassen, und auch in dem günstigsten Falle, bei möglichster Einheitlichkeit des Kollegiums, hätte ihn der Gedanke an das immer mangelhaft bleibende Ineinandergreifen und Fortführen der Arbeit in seiner Schaffensfreudigkeit sehr gestört.

Sicherlich hätte Klingenburg auch hier ein Auge gehabt für die Gefahren, in denen die entlassene Jugend schwebt und er würde eingetreten sein in die Arbeit der Jünglings- und ähnlicher Vereine für innere Mission. Doch würde ihn auch diese Arbeit wenig befriedigt haben. Ein großer Teil dieser Vereine ist dazu bestimmt, die vorhandene Not zu lindern, und das ist nicht nur sehr schwer, es meldet sich auch immer die peinigende Frage: Warum haben wir es zu solcher Not kommen lassen? Die Vereinigungen, die wie die Jünglingsvereine der Not vorbeugen, das Gesunde pflegen und erhalten wollen, gehen durchweg so ins Große und sind so wenig naturgemäß erwachsen, daß ihnen fast immer der sichere Boden fehlt. Was helfen unsere Jünglings- und Fortbildungsvereine, wenn nicht auch die Lehrmeister und Arbeitgeber, die Kostwirte und überhaupt die Träger der Lebenskreise, in denen der junge Mensch sich bewegt, mit im Bunde sind?

Ich will gewiß die heilsamen Bestrebungen der innern Mission nicht unterschätzen, aber das muß ich sagen: Wem es um die Sorge für die Gesundheit unsers Volkes wirklich ernst ist, der muß auch den Mut haben, überall, sei es Stadt oder Land, kleine Erziehungsgemeinden zu fordern, die sich dann in den größern Gemeinwesen zum Zweck der Behandlung der über den Rahmen der kleinen Einzelgemeinde hinausgehenden allgemeinen Anliegen beliebig verbinden und in gemeinsame Aktion treten könnten, aber immer ihren Schwerpunkt in dem kleinen Kreise behalten müßten. Nicht darin liegt der Grund des Elends in unserer Zeit, daß es in unserm Volke an guten Kräften fehlte, sondern darin, daß sie entweder isoliert oder unzweckmäßig organisiert sind. Es gilt auch hier das Dichterwort vom Wirken in befriedetem Kreise und dem Anschluß an ein Ganzes.

Die tiefgegründete Persönlichkeit, die Klingenburg in Ickten geworden ist,

hätte er ohne eine solche Schulgemeinde nicht werden können. Je tiefer die Beziehungen zwischen den Menschen gehen, je bedeutsamer sind sie, und nichts ist gefährlicher für einen Menschen, als wenn er in gesellschaftlichen Beziehungen steht, die fast nur auf oberflächlichen Dingen beruhen und sein sittliches Thun und Lassen entweder ganz frei geben oder gar nachteilig bestimmen. Wie überhaupt, so macht man auch die jungen Lehrer gern darauf aufmerksam, daß sie nicht ohne dringenden Anlaß ihr Heiligstes zur Schau stellen dürfen. Das ist gut; man sollte aber auch die Frage erwägen: Was wird aus diesem Heiligsten, wenn keine lebendigen Beziehungen da sind, die es nicht nur voraussetzen, sondern auch zu pflegen geeignet sind? Ist es nicht eine sehr verhängnisvolle Thatsache, daß an sehr vielen Orten an den Lehrer wer weiß wie viele Anforderungen gestellt werden, nur nicht die, daß er ein sittlich-religiöser Charakter sei oder doch mehr und mehr zu werden sich bestrebe, daß man dem Pfarrer dieses Bestreben als zu seinem Beruf gehörig wohl noch hingehen läßt, es bei dem Lehrer aber als durchaus unzeitgemäß betrachtet? Ich glaube: Hätten wir wirkliche Erziehungsgemeinden, so würden selbst die überzeugten Socialdemokraten die Religion nicht mehr offen für eine Privatangelegenheit ausgeben.

Der Beruf des Pfarrers und Lehrers hat darin seinen eigenartigen Wert, daß er die ganze Persönlichkeit in Anspruch nimmt, daß jeder Fortschritt im Sein auch einen Fortschritt im Beruf bedeutet und umgekehrt jedes berufliche Vorwärtsstreben auch der Persönlichkeit zu gute kommt. Haben wir so allen Grund, unsern Beruf köstlich und hoch zu achten, so müssen wir doch auch hinzufügen, daß er dieses Lob nur da uneingeschränkt verdient, wo er wirklich den ganzen Menschen in Anspruch nimmt. Von unsern modernen großen Schulsystemen ohne rechte Schulgemeinde mag man rühmen, soviel man will, vom Standpunkt der Erziehung aus besehen, kann man sie nur als eine traurige Verirrung des heutigen Schulwesens betrachten, gleich nachteilig für Lehrer wie Schüler. Klingenburg hat nie in die Stadt verlangt.

Hatte Klingenburg Ursache zu Freude und Dank darüber, daß ihn sein Lebensweg nach Ickten geführt hatte, so konnte seine Schulgemeinde nicht minder dankbar dafür sein, daß ihr der geschickte, warmherzige, für alles Gute begeisterte und mutige Schulmeister war zugeführt worden. Es wäre ein sehr thörichtes Unternehmen, wollte ich Hypothesen darüber aufstellen, was Ickten jetzt wäre, wenn es nicht seinen Klingenburg gehabt hätte. Die Icktener wissen, was Klingenburg ihnen war, sie wissen, daß seine Begeisterung unter ihnen gezündet, sein Maßhalten und seine Pflichttreue, überhaupt sein Vorbild sie zu gleicher Lebenshaltung gewöhnt hat, und das zu wissen, muß auch uns genügen.

Es ist ein wunderbares Ding um die Macht der Persönlichkeit. In derselben Klasse weckt der eine Lehrer so geschickt die guten Kräfte, daß der Be-

schauer glaubt, eine recht gute Klasse zu sehen, während sie beim zweiten Lehrer den Eindruck einer gleichgiltigen, abgestumpften Gesellschaft macht, und ihre Glieder gar bei einem dritten wegen der hervortretenden Unbotmäßigkeit und des Mangels an Zucht in einen recht bösen Ruf kommen könnten. Aber auch die bedeutendste Persönlichkeit kann nur wecken, was lebenskräftig vorhanden ist, und auch unter der sorgfältigsten Fürsorge und Pflege bleibt jeder der Thäter seiner Thaten. Darin zeigte sich Klingenburg als rechter Meister, daß er sich nicht darauf einließ, ein fremdes Feuer in seiner Gemeinde zu entzünden, daß es ihm galt, die wirklich vorhandenen Lebenskräfte zu wecken und zu pflegen, daß er jede gute Kraft gern anerkannte und neidlos zur Geltung kommen ließ, auch wenn sie ihm überlegen war, daß er selbst nichts sein wollte und alles, was sich in Ickten so fröhlich entwickelte, so selbstverständlich und ohne alle Kunst emporblühte, daß man nur die Gemeinde als Träger ansehen konnte.

Darum hat auch sein Werk die Probe bestanden. Als Klingenburg Ende der siebziger Jahre, mannigfach durch Krankheit gehemmt, sich immer mehr zurückziehen mußte, da sind seine Vereine nicht verfallen oder in andere Bahnen gelenkt. Sie blühen noch, und ich hoffe zu Gott, daß auch der Geist, der sie ins Leben gerufen und bisher geleitet hat, in ihnen und der Gemeinde herrschend bleibe.

Von dem Bilde aber, das ich vor Ihnen von meinem heimgegangenen Freunde und seiner Schulgemeinde zu zeichnen versucht habe, hoffe ich, daß es so viel von dem seinem Gegenstande eigenen Reiz mitbekommen hat, daß es zu einem kräftigen Anlaß wird zu der Beantwortung der Fragen: Was ist's mit der Schulgemeinde, und wer ist der rechte Lehrer?

Nachbemerkung der Schriftleitung.

Wir hoffen, mit dieser wertvollen Veröffentlichung den Schulblattlesern einen ganz besonderen Genuß zu bereiten. Aber mehr als einen bloßen Genuß! Sie werden bald merken, daß hier von unserm kundigen Mitherausgeber nicht nur das fein gezeichnete Charakterbild eines liebens- und ehrwürdigen Schulmannes und Gemeindeerziehers inmitten seines Schulkreises geboten wird, ein Bild, das die Begeisterung und Nacheiferung aller treuen Lehrer erwecken muß; viel wichtiger ist vielmehr, daß wir darin das wohlgetroffene Anschauungsbild einer Schulgemeinde, wie sie sein soll und sein — kann, lebensvoll vorgeführt bekommen. Gerade die naturwüchsige und ungesuchte Art dieser Selbstdarstellung der Schulgemeindeidee wird auch wohl manchen Gegner, der mit einem ganzen Waffenlager von Einwendungen gegen das Dörpfeldsche „Fundamentstück" gewappnet ist, davon überführen, daß wir es bei der Schulgemeinde nicht mit der idealen Konstruktion, der kunstvollen Ausklügelung eines schulpolitischen Theoretikers zu thun haben, sondern mit einer Realität, die den einzig wahren Hinter- und

Untergrund einer gesunden und gedeihlichen Lehrer- und Erzieherwirksamkeit darzustellen geeignet ist. Dörpfelds Schriften zur Schulverfassung werden ja das unerschöpfliche Arsenal für die Begründung dieser Idee sowohl im Princip wie in der Ausführung bleiben; sie sind aber vielen zu schwere, zu „theoretische" Speise. Wir haben nunmehr das Glück, einem jeden, Fachmann und Laien, mittels der Anschauung zum Begriff der echten Schulgemeinde verhelfen zu können. Dörpfeld hat ja selbst wiederholt auf diese verborgene und bescheidene und doch so große Lebensarbeit seines Freundes Klingenburg hingewiesen; was er selbst in seiner ersten Schulgemeinde zu Heydt bei Ronsdorf durch seinen „Leseverein" begonnen und erstrebt (vgl. Biographie, S. 95 ff.), aber infolge der schnellen Versetzung in die Großstadt wieder fallen lassen mußte, sah er an der einklassigen Schule seines Intimus in Ickten aufs schönste verwirklicht. Wer also fragt: Was ist es eigentlich mit der Dörpfeldschen Schulgemeinde? — und sicher werden in unsern großen innerpolitischen und socialen Nöten sich immer mehr um das Volkswohl Bekümmerte auch diese Frage vorzulegen haben — dem kann man als erste und kürzeste Orientierung dies Bild von Klingenburg anempfehlen. Zu diesem Ende hat der Verein evangelischer Lehrer und Schulfreunde auf seiner letzten Generalversammlung zu Mülheim a. d. Ruhr einstimmig beschlossen, vorliegenden Vortrag von Rektor Horn auch im Sonderdruck erscheinen zu lassen, in der Zuversicht, daß hierdurch der seiner Überzeugung nach so überaus bedeutungsvolle und fruchtbare Gedanke der Schulgemeinde in weitere Kreise getragen werden wird. G. von Rohden.

II. Abteilung. Zur Geschichte des Schulwesens, Biographien, Korrespondenzen, Erfahrungen aus dem Schul- und Lehrerleben.

Frage 60 des Heidelberger Katechismus.

(Entwurf einer Lektion.)

Von A. Grünweller in Saarn.

Vorbemerkung.

Die Schriftleitung des „Evang. Schulblattes" hat die Katechismusfrage auf die Tagesordnung gesetzt. Die äußere Veranlassung dazu bot der durchaus beachtenswerte Aufsatz: „Das Leben Jesu und der Katechismus" von Militärpfarrer Schwartz in Heft 3 dieses Jahrganges, worin tiefgreifende principielle Fragen zur Sprache kamen.

Darin heißt es z. B.: „Demnach ergiebt sich, daß alle „Lehre Jesu", die „gewonnen" wird, nicht in die Schule gehört, und daß der Katechismus, wenn er auch solch ein halb dogmatisches, halb ethisches System ist, auch nicht in die Schule gehört. Und wenn man einen Katechismus anfertigen will, der das

System zur Vollendung bringen soll, dann gehört der erst recht nicht in die Schule." —

„Während nun aber der Luthersche Katechismus als Lehrbuch nicht in die Schule gehört, kann er gar nicht fehlen — als die einzige Bekenntnisschrift der evang. Kirche, die sich für die Schule eignet."

Die hier ausgesprochenen Gedanken werden dem Leserkreise des Evang. Schulblattes durchaus nicht so ganz fremdartig klingen. Gleichwohl wird es sehr nötig sein — wozu ja die Schriftleitung ausdrücklich einladet — die angeschnittenen Fragen noch schärfer zu beleuchten und noch eingehender zu erwägen, als es in der erwähnten Abhandlung geschehen ist und nach Absicht des Verfassers wohl geschehen sollte. Ich denke besonders an die Ausführungen des Verfassers über das Verhältnis von biblischer Geschichte und Katechismus. Es wird behauptet, daß sich dieselben verhalten wie Glauben und Bekennen, wie Überzeugung und Erklärung, nicht aber wie Anschauung und Begriff. Damit wird eine Frage berührt, die zweifellos für die Gestaltung des didaktischen Getriebes des Religionsunterrichts von größter Wichtigkeit ist und unseres Erachtens besonders den Kreis der Dörpfeldianer hervorragend interessieren wird. Aber diese Frage ist doch vorläufig nur berührt, aber keineswegs befriedigend beantwortet worden. Ich glaube, die wünschenswerte Klärung würde wesentlich gefördert werden, wenn sich Herr Pfarrer Schwartz etwas ausführlicher über den letzterwähnten Punkt äußern wollte.

Es wäre aber sehr zu bedauern, wenn neben den theoretischen Erörterungen über die Katechismusfrage die Impulse für das vorhandene praktische Bedürfnis des Lehrers keinen Raum finden würden. Die Leser des Evang. Schulblattes wissen zweifellos die Wichtigkeit und Nützlichkeit einer tiefgründigen Theorie zu ermessen und zu würdigen. Aber was dem Lehrer zunächst und besonders dem jüngeren Lehrer not thut, das ist eine „praktische Theorie", es sind wohlbegründete Vorschläge, wie sie die gegebenen Verhältnisse erfordern und wie sie auf Grund der vorliegenden Verhältnisse sich verwirklichen lassen. Suchen wir also gewisse Fundamentalfragen, die sich in erster Linie um Sein oder Nichtsein des Katechismus in der Volksschule bewegen, gründlich zu erwägen! Aber vergessen wir dabei nicht, daß es vor der Hand nicht von unserm Meinen und Wollen abhängt, ob in unsern Schulen Katechismusunterricht zu erteilen ist oder nicht! Militärpfarrer Schwartz behauptet, daß der Luthersche Katechismus die einzige Bekenntnisschrift der evang. Kirche sei, die sich für die Schule eigne. Demnach gehörte z. B. der Heidelberger Katechismus nicht in die Schule. Gewiß sind sehr viele Lehrer derselben Ansicht. Aber — der Heidelberger ist doch nun einmal ein vielgebrauchtes Schulbuch in den Gebieten der evangelisch-reformierten Kirche, und die Schulbehörde hat uns ein „Minimalmaß" von Fragen daraus (dazu auch Sprüche) genau vorgeschrieben, und wir Lehrer haben selbstverständlich die Pflicht, das zu thun, was die Behörde von uns fordert.

Die oben berührten principiellen Fragen berühren demnach teilweise den praktischen Schulmann nur mittelbar, und man wird ihn nicht schelten dürfen, wenn er sich zunächst an das hält, was seines Amtes ist. Er kann leider nicht warten, bis die „Reformer" ihre Reform vollendet haben. Es ist wohl denkbar — ich spreche nur eine ganz subjektive Ansicht aus — daß der ganze Katechismus trotz aller Reformversuche im Laufe der Zeit aus der Schule hinausreformiert wird. Ob das vom individual- oder socialpädagogischen Standpunkte

aus zu wünschen oder zu bedauern wäre, ist eine Frage, deren Beantwortung ich einsichtsvolleren Männern gern überlasse. Doch wieder zur Sache! Wir Lehrer haben ein ganz bestimmtes Maß von Katechismusfragen durchzuarbeiten. Der Lehrstoff ist also gegeben. Für uns steht demnach im Vordergrunde die Methodenfrage, die wichtige Frage: „Wie habe ich den Katechismus zu behandeln, damit er das Seine beitrage zur Erreichung des sittlich-religiösen Erziehungszweckes?"

Aber es wäre wiederum auch sehr zu bedauern, wenn die Schularbeit derartig in den Vordergrund gedrängt würde, daß das Interesse für eine durchdringende Bearbeitung der Grundfragen dadurch absorbiert würde. Es ist nun einmal wahr, daß der Weg zu einer gesunden und zielbewußten Praxis durch eine gründliche Theorie führt. (Daß wir in Bezug auf die Methodenfrage solche Theorien haben, braucht wohl kaum erwähnt zu werden.) Es ist demnach wohl das Richtige, wenn Theorie und Praxis in unserem Schulblatte Hand in Hand gehen, oder wenn zum mindesten beide nebeneinander zu Worte kommen. Aus dieser Erwägung heraus biete ich die nachstehende Unterrichtsprobe dar, die aus der Unterrichtspraxis hervorgegangen ist und ihr unmittelbar zu gute kommen will, und gebe zugleich der Hoffnung Ausdruck, daß auch von anderer Seite durch Darbietung schlichter Lektionen, die aus der täglichen Arbeit herausgewachsen sind (keine Paradestücke, die am Schreibtisch für die Öffentlichkeit redigiert wurden) den Bedürfnissen der berufsmäßigen Schularbeiter mehr als bisher entsprechen werde. —

Mit Bezug auf meinen Katechismusunterricht überhaupt bemerke ich, daß ich für denselben keinen besonderen Lehrgang habe, wie es, wenn ich genügend orientiert bin, bei den meisten Kollegen der Fall ist, sondern daß die Katechismusstoffe in den chronologischen Gang der biblischen bezw. Kirchengeschichte eingegliedert sind. Die Katechismuswahrheiten sollen so viel wie möglich auf Grund der Anschauung erkannt und verstanden werden. Also auch hier das „logische Schema: Anschauung — Begriff", das Herr Militärpfarrer Schwartz so entschieden verwirft? Es darf gewiß nicht angenommen werden, daß Pfr. Schwartz das Fortschreiten von der Anschauung zum Begriff allgemein verwerfen will — das würde weder logisch noch psychologisch sein. Pestalozzis bekannter Ausspruch, daß die Anschauung das absolute Fundament aller Erkenntnis sei, wird heutzutage wohl allgemein als unbedingt richtig anerkannt. Es kann sich also nur darum handeln, ob biblische Geschichte und Katechismus im Verhältnis wie Anschauung und Begriff zueinander stehen. Wäre das wirklich der Fall, dann müßte doch naturgemäß bei den Verfassern der Katechismen die Absicht bestanden haben, jenes Verhältnis herzustellen. Darf man das wohl annehmen? Darf man denselben wohl die Absicht zutrauen, das, was die heilige Schrift anschaulich und lebenswahr darbietet, in abstrakte Lehrsätze und Formeln zu bringen? Werden nicht vielmehr jenen Männern ganz andere Ziele vorgeschwebt haben, nämlich in erster Linie das, das kirchliche Bekenntnis festzulegen? Wenn also der Katechismus ein doktrinäres System weder ist, noch sein soll, so wird sich auch folgerichtig nicht behaupten lassen, daß der Gesamtinhalt des Katechismus auf Grund eines logischen Prozesses aus der biblischen Geschichte herausdestilliert worden sei und demnach auch vollinhaltlich sich daraus entwickeln lassen müsse. Aber es ist doch auch zu bedenken, daß wir von evangelischen Katechismen reden, die dem formalen Princip der Reformation gerecht werden wollen und

müssen, und daß demnach die Zurückführung der Katechismuslehren auf die heil. Schrift (nicht bloß auf die biblische Geschichte) durchaus notwendig und eigentlich selbstverständlich ist. Nur muß man nicht meinen, daß sich alle Katechismuswahrheiten auf konkrete Thatsachen zurückführen und sich füglich nach dem strengen Wortsinne veranschaulichen ließen.

Daß der Heidelberger Katechismus sehr viele Abstraktionen (sogar logische Definitionen) enthält, ist bekannt. Derartige Sachen unverstanden memorieren zu lassen, ist eine Versündigung gegen die Menschennatur, sollte auch das Herunterschnurren der Katechismusfragen, worauf ja in der guten alten Zeit so viel Gewicht gelegt wurde, von diesem oder jenem als „ordentlich erbaulich" empfunden werden. Solche Gefühlsmenschen, soll heißen: Leute, die sich auf so leichte und bequeme Art erbauen lassen, sind wohl Gott sei Dank heutzutage unter den Lehrern nicht mehr zu finden. Es geht also nicht anders — wir müssen zunächst für das Verständnis sorgen. Aber wie? Meines Wissens giebt es keinen andern Weg für uns als den der Zurückführung auf geeignetes Anschauungsmaterial. Und wo finden wir das? Wir finden es in der biblischen Geschichte einschließlich der Kirchengeschichte. Dieses Material genügt, um die wichtigsten Begriffe unsrer Katechismen zu veranschaulichen. Ich spreche von der Veranschaulichung, nicht von einer Illustration. Das Anschauungsmaterial muß notwendigerweise den Begriffen vorangehen; diese wachsen aus jenem hervor. Die Illustration (Exemplifikation) ist dagegen eine Anwendung des Allgemeinen auf das Besondere und kann demgemäß nicht eher richtig vollzogen werden, bis das Allgemeine, das Begriffliche, den Denkgesetzen gemäß aufgefaßt worden ist. Will man also allein durch Illustration das Verständnis herbeiführen, so spannt man streng genommen die Pferde hinter den Wagen. Natürlich ist die Illustration wohl am Platze, wenn für Veranschaulichung genügend gesorgt worden war. Vom Besonderen zum Allgemeinen und vom Allgemeinen zum Besonderen, das ist der naturgemäße Gang des Unterrichts, wie er auch in den sogenannten formalen Stufen (Nach Dörpfeld: Anschauen, Denken, Anwenden) zum Ausdruck kommt. Das Anwenden ist eben nichts weiter als das Herabsteigen vom Allgemeinen zum Besonderen, es ist das Wiederfinden des Allgemeinen im Besonderen. Daß durch diesen Vorgang die Elemente des Begriffs deutlicher ausgeprägt und schärfer erfaßt werden, ist nicht zu bezweifeln.

Vielleicht wird man es nicht billigen, daß hier nur von gewissen didaktischen und logischen Operationen, aber nicht vom Bekennen die Rede ist. Aber mit dem Bekennen in der Volksschule ist es doch eine eigene Sache. Kann man wohl im eigentlichen Sinne des Wortes von „Unmündigen" ein Bekenntnis fordern oder auch nur wünschen? Wird nicht das Herz manches treuen Seelsorgers von einer schweren Last bedrückt, wenn er das Bekenntnis der 14jährigen Konfirmanden hört? Ist es nicht an der Zeit, ernstlich die Frage zu erwägen, ob es sich nicht ermöglichen ließe, die Konfirmation bis zu einem reiferen Lebensalter zu verschieben? Muß es nicht einem treuen Seelsorger große Gewissensnot bereiten, so jugendlichen Christen ein Bekenntnis abfordern zu müssen, obschon die Erfahrung lehrt, daß in sehr vielen Fällen das Bekennen nicht rechter Art ist, und daß so viele Gelübde leichtfertig abgelegt und leichtsinnig in den Wind geschlagen werden? Aus diesem Grunde sollte man das Bekennen nicht zu sehr betonen. Alles zu seiner Zeit! Desto mehr ist zu beachten, daß dem Bekennen ein Kennen, ein Wissen vorangeht, das von dem wahren Glauben

unzertrennlich ist. „Wir haben geglaubt und erkannt, daß du bist Christus." Dieses Kennen zu veranlassen ist Sache des Unterrichts, er wendet sich unmittelbar an das Erkenntnisvermögen. Ohne klare Vorstellungen und Begriffe kann auch von einem klar ausgeprägten Gefühls- und Willensvermögen nicht die Rede sein. In dem Bekennen spricht sich aber ein Entschluß aus; das Bekenntnis zu Jesu umfaßt den bestimmten Willen, sich ihm hinzugeben und an ihm festzuhalten im Leben und im Sterben. Ist aber ein solcher Entschluß denkbar, solange ich nicht erkannt habe, was ich an Jesu besitze, daß er auch mein Heiland ist, und daß er allein wahren Trost geben kann im Leben und im Sterben? Diese Erkenntnis führt freilich nicht allein durch den Kopf, diese Erkenntnis ist nicht allein ein Fürwahrhalten, sondern auch ein herzliches Vertrauen — es ist der wahre Glaube. Daß ein solches Erkennen nur in der Schule des Lebens erworben wird, bedarf keines Beweises. Aber das Wissen von Jesu, das die Schule vermitteln kann und will, ist trotzdem sehr wichtig und nötig. Ohne Kennen kein Erkennen, ohne Wissen kein wahres Vertrauen.

Beim Katechismusunterricht handelt es sich — wie überhaupt beim Unterricht — zunächst um ein Wissen (das Wort im weitesten Sinne genommen). Und für die der Menschennatur angemessene Vermittelung des Wissens giebt es bestimmte Gesetze, die man niemals ungestraft ignorieren darf. Das wichtigste, bekannteste und trotzdem am meisten mißachtete Gesetz haben wir bereits erwähnt. Ist aber der Grundsatz von der Anschauung thatsächlich als ein psychologisches Gesetz zu betrachten, ist es wahr, daß es ohne deutliche Vorstellungen keine klaren Begriffe giebt, und daß ferner ohne sie ein klar ausgeprägtes Gefühls- und Willensvermögen nicht denkbar ist, so können wir das „logische Schema" (Anschauung — Begriff) nicht entbehren.

Ich fasse meine Ansicht kurz dahin zusammen:

Nach meiner Überzeugung hat Pfr. Schwartz völlig recht, wenn er behauptet, daß biblische Geschichte und Katechismus nicht in dem Verhältnis wie Anschauung und Begriff zueinander stehen. Wenn er aber der Meinung ist, daß auch der Unterricht ein solches Verhältnis nicht herstellen dürfe, so kann ich nicht zustimmen. Ich behaupte vielmehr, daß, solange es einen Katechismusunterricht in der Schule geben wird, so lange wird man auch nach einem geeigneten Anschauungsmaterial Umschau halten müssen und solange wird man auch in den biblischen Geschichten (einschließlich Kirchengeschichte) das nächstliegende und allein brauchbare Anschauungsmaterial finden.

Im übrigen stimme ich mit Pfr. Schwartz überein, wenn er behauptet — sofern ich ihn richtig verstanden habe —, daß der Katechismus für die Schule entbehrlich sei, soweit die Gestaltung des individuellen persönlichen Lebens in Betracht komme, weil der biblische Geschichtsunterricht alles darzubieten vermöge, was zur Seligkeit notwendig sei, daß dagegen der Katechismus unentbehrlich sei, weil er als anerkannter Ausdruck gelte für die Normen des kirchlichen Gemeinschaftslebens und weil er eben darum auch eine Norm darbieten müsse für die Unterweisung derer, die dereinst der kirchlichen Gemeinschaft angehören werden. Das wird nicht mit denselben Worten gesagt; aber so habe ich den Sinn aufgefaßt, und ich habe nichts dagegen einzuwenden. Es wird also nachdrücklich hingewiesen — wie das früher schon Dr. von Rohden gethan hat — auf das sociale Moment des Katechismus; es wird betont, daß er in erster Linie ist und sein soll das Bekenntnis der Gemeinde. Diesen Zweck des Katechismus

werden wir selbstverständlich stets im Auge behalten müssen. Aber ich vermag auch von diesem Gesichtspunkte aus nicht einzusehen, daß die von hervorragenden Pädagogen (besonders auch von Dörpfeld) empfohlene und von denkenden Schulmännern gepflegte unterrichtliche Behandlung des Katechismus geändert werden müsse. Das Bekenntnis soll verstanden und als übereinstimmend mit der Heilsnorm der heiligen Schrift nachgewiesen werden, und wie sollte das besser geschehen können — wenigstens für unsere im abstrakten Denken so wenig geübten Volksschüler —, als durch Veranschaulichung an den Erzählungen der heiligen Schrift und der Kirchengeschichte! Also immer wieder das „logische Schema".

Ich habe bereits bemerkt, daß ich die durchzunehmenden Katechismusstoffe in den Gang der biblischen Geschichte eingegliedert habe. Daß neben der bestimmten Geschichte, die als Grundlage für die Katechismusbetrachtung dient, auch nach Bedürfnis noch andere Geschichten herangezogen werden, wird nicht zu tadeln sein. Daß ferner das hier dargelegte Verfahren mancherlei schwerwiegende Vorzüge hat, braucht dem denkenden Pädagogen nicht klar gemacht zu werden. Wenn gleichwohl in manchen Schulen der Katechismus nach väterlicher Weise noch auf einsamem Pfade wandelt, so ist wohl weniger die mangelnde Einsicht als der leidige Schulschlendrian daran schuld, oder nennen wir's lieber mit mehr Höflichkeit die konservativ-pädagogische Gesinnung einzelner Schulmänner. Wer übrigens die Konzentration noch etwas weiter treibt und die zu behandelnden Lesestücke auswählt, etwa mit Rücksicht auf die sittlich-religiösen Grundgedanken, die in der Wochenarbeit im Religionsunterricht zu tage treten, der wird auch deswegen nicht getadelt werden dürfen; er wird vielmehr zweifellos den Ansprüchen an einen erziehlichen Unterricht durch Gewinnung eines einheitlicheren Gedankenkreises und einer gleichmäßigen ethischen Atmosphäre mehr entsprochen haben als ein anderer, der seinen Unterrichtskarren recht und schlecht in den ausgefahrenen Geleisen hinter sich herzieht.

Wenn wir den Katechismus im Sinne unserer Ausführungen behandeln, dann liegen die Katechismuswahrheiten gewissermaßen fertig vor, bevor die Katechismusform in Betracht kommt. Wer diese Unterrichtsweise darstellenden Unterricht nennen will, der mag es ruhig thun. Ich wüßte wenigstens nicht, wo dieser Name irgendwo besser am Platze wäre. Ist der Inhalt des Katechismusstückes bereits anticipierend klar geworden, so haben wir sehr viel erreicht; aber mit Rücksicht darauf, daß wir genötigt sind, die Katechismusfragen memorieren zu lassen und daß wir schon aus dem Grunde genötigt sind, auch die Form zum Verständnis zu bringen, läßt sich nicht in allen Fällen sagen, daß bereits die Hauptsache geschehen sei.

Wer den „Heidelberger" kennt, wird mir recht geben. Auf welche Weise wird man nun vorgehen müssen, um die Schwierigkeiten des Ausdrucks so viel wie möglich zu überwinden? Nun, die Schüler wissen ja bereits, daß man dieselbe Sache auf die verschiedenste Weise darstellen und vortragen kann.

Es wird also nötig sein, den manchmal schwungvollen, hier und da schwerfälligen, oft kühnperiodischen Ausdruck in möglichst einfache Sätze aufzulösen, die dem modernen Sprachbewußtsein und der kindlichen Auffassung angepaßt sind: Wir fordern also, daß der Katechismustext durch angemessene Umschreibung in eine Form gebracht werde, die dem Sprachverständnis und der Sprachfertigkeit des mittelmäßigen Volksschülers der Oberstufe einigermaßen angepaßt ist. Damit könnte wohl die Sache erledigt sein. Aber wir müssen ja den Wortlaut des

Katechismus einprägen lassen, und: „Jedermann sei unterthan der Obrigkeit." Zudem ist ja bekannt, daß es manchmal sehr schwer hält, Inhalt und Form zu trennen, besonders, wenn es sich um eine Form handelt, die in mancher Beziehung rühmenswert und die nach Art und Zeit ihrer Entstehung und nach der kirchlichen Bedeutung des Katechismus ehrwürdig ist. Eine Änderung der Katechismusform würde von vielen, nicht allein wegen ihrer kirchlichen konservativen Gesinnung, sondern auch darum, weil leicht der Verdacht entstehen könnte, daß mit dem Zerbrechen der Form eine Änderung des Inhalts beabsichtigt würde, als störend und als eine Verletzung des kirchlichen Bekenntnisses betrachtet werden. Darum kann man wohl begreifen, daß die Kirche anscheinend Gewicht darauf legt, daß der Kern der kirchlichen Lehre in der ursprünglichen eigenartigen Schale vermittelt werde.

Und nun zur Unterrichtspraxis!

Wir wollen heute die wichtigste Frage betrachten und zu beantworten suchen, die wir uns denken können, nämlich die Frage:

„Wie bist du gerecht vor Gott?"

Es handelt sich also um Gerechtigkeit und zwar um die Gerechtigkeit, die vor Gott gilt.

a) Wer ist gerecht? Wer immer das Rechte gethan hat. Was ist das Rechte? Was Gott und unser Gewissen von uns fordern. Ob es wohl einen Menschen giebt, der das alles gethan hat? Was ist also das Unrechte? Alles, was gegen Gott und unser Gewissen gerichtet ist. Die hl. Schrift sagt: „Wer Sünde thut, der thut auch Unrecht; denn die Sünde ist das Unrecht." Da nun nach dem Zeugnis der hl. Schrift und unserer Erfahrung alle Menschen Sünder sind, so fehlt es auch allen an Gerechtigkeit. („Sie sind allzumal Sünder und mangeln des Ruhms, den sie vor Gott haben sollen." — „Was vom Fleisch geboren wird, das ist Fleisch." — „Das Dichten und Trachten des menschlichen Herzens ist böse von Jugend auf." — Unser Gewissen klagt uns an. Man vergegenwärtige sich die Forderungen einzelner Gebote und erinnere z. B. an das Lügen, Betrügen, Fluchen, Sabbathentheiligung, Verleumden.)

b) Welches ist aber die Gerechtigkeit vor Gott? Gott der Herr legt einen andern Maßstab an als die Menschen. Die Menschen sagen wohl: „Thue recht und scheue niemand!" Sie lassen den als einen rechtschaffenen (gerechten) Mann gelten, der der Polizei und dem Gericht keine Veranlassung giebt zum Einschreiten, dessen Worte und Werke dem Gesetz nicht widersprechen, also gesetzmäßig sind. Die „ehrbaren" Leute tragen oft mit einem gewissen Stolz die „bürgerliche Gerechtigkeit" zur Schau. Und in der That, diese Ehrbarkeit ist durchaus nicht zu verachten. Aber in Gottes Augen ist diese sogenannte Ehrbarkeit noch lange keine Gerechtigkeit. „Der Mensch siehet, was vor Augen ist, Gott aber siehet das Herz an."

Gott beurteilt den Menschen nach seiner Gesinnung. Die Menschen sagen: „Gedanken sind zollfrei." Aber Gott will, daß wir auch unsere Gedanken, Gefühle und Begehrungen in scharfe Zucht nehmen. Es heißt nicht umsonst: „Laß dich nicht gelüsten!" Ferner: „Wer mit seinem Bruder zürnet, der

ist des Gerichts schuldig." — „Wer ein Weib ansiehet, ihrer zu begehren 2c." —

Wenn wir die Sache so ansehen, dann kann in den Augen Gottes kein Mensch gerecht sein. „Herr, wer kann vor dir bestehen? Vor dir ist kein Lebendiger gerecht."

Was ist aber die schlimme Folge dieser Ungerechtigkeit?

Wenn ein Kind Böses gethan hat, wird es von den Eltern oder von dem Lehrer bestraft. Gott macht es nicht anders. Er zürnt über die Sünde und will sie strafen zeitlich und ewig. (Adam und Eva nach dem Sündenfall, Sündflut, Sodom und Gomorra, Ahab, Judas, Zerstörung Jerusalems.) Weil aber die Sünde für jeden einzelnen so schreckliche Folgen hat (zeitlicher und ewiger Tod: Trennung von Leib und Seele, Trennung der Seele von ihrem Urquell), so ist die Frage von unermeßlicher Wichtigkeit:

Wie kann ich von meiner Sündenschuld befreit werden? oder mit andern Worten: Wie werde ich gerecht vor Gott? Diese Frage deckt sich im Grunde genommen mit der andern bekannten Frage: „Was muß ich thun, daß ich selig werde?"

Also: Wie werde ich gerecht vor Gott?

Diese Frage wollen wir heute zu beantworten suchen.

Mit welchem Manne haben wir uns in der letzten Religionsstunde beschäftigt? (Dr. Martin Luther.) Wir hörten, daß er während seiner Studien- und Klosterzeit schwere innere Kämpfe zu bestehen hatte. Er suchte den Frieden seines Herzens und fand ihn nicht. Die anklagende Stimme seines Gewissens wollte nicht zum Schweigen kommen. Die Quelle der inneren Beunruhigung war die Sünde.

Wie suchte nun Luther von dem Drucke frei zu werden? Er folgte den Vorschriften und Fingerzeigen seiner Kirche. Durch seine Werke wollte er sich vor Gott angenehm machen; er wollte sich den Himmel verdienen. Wie fing er das an? (Fasten, Menge der Gebete, Kasteiungen, rastlose Arbeit [Studium, Betteln], Bußübungen auf der Romreise.)

Welchen Erfolg hatten diese Bemühungen? Er konnte die Ruhe des Gewissens, den inneren Frieden doch nicht finden.

Was mußte ihm also klar werden? Ich bin auf einem Irrwege; was ich suche, finde ich nicht.

Aber leise klang ihm schon damals ein noch nicht verstandenes Wort durch die Seele: „Der Gerechte wird seines Glaubens leben."

Doch dem Aufrichtigen läßt Gott es gelingen.

Langsam rang sich die Seele des Gottesmannes zu völliger Klarheit durch und zu dem freudigen Entschlusse: „Darum auf Gott will hoffen ich, auf mein Verdienst nicht bauen."

Wodurch kam er zu dieser Klarheit? 1. durch die eigene Erfahrung, 2. durch das fleißige Studium der h. Schrift (Römerbrief), 3. durch die Schriften des Kirchenvaters Augustin, der ähnliche Kämpfe durchgemacht hatte.

Die hl. Schrift bezeugt es uns: Wir werden gerecht aus Gnaden durch den Glauben. („Abraham glaubte dem Herrn, und das rechnete ihm der Herr zur Gerechtigkeit." — Die große Sünderin, der Gichtbrüchige, der Schächer am Kreuz, der Kerkermeister zu Philippi. — „So halten wir es nun, daß der

Mensch gerecht werde ohne des Gesetzes Werke, allein durch den Glauben." — „Wir werden ohne Verdienst gerecht etc.")

Je länger je mehr erkannte Luther: Ich kann weder durch mein Verdienst, noch durch das Verdienst irgend eines andern Menschen gerecht werden, sondern allein durch das Verdienst Jesu Christi. „Er hat genug für uns gethan, er ist der Mittler worden." Im Vertrauen auf diesen einigen Mittler wurde Luther der Vergebung seiner Sünden gewiß. Er erkannte: Jesus ist der Heiland, und Jesus ist mein Heiland. Und nun konnte er selig leben und sterben.

Unser Katechismus ist mit Recht genannt worden ein kurzer Inbegriff (Zusammenfassung der Hauptwahrheiten) der hl. Schrift. Er kann und darf also nichts anderes lehren, als was die hl. Schrift lehrt. Wir wollen hören, wie er unsere Frage beantwortet. Also:

„Wie bist du gerecht vor Gott?"

Antwort: „Allein durch den wahren Glauben an Jesum Christum; also, daß, ob mich schon mein Gewissen anklagt, daß ich wider alle Gebote Gottes schwerlich gesündigt und derselben keines nie gehalten habe, auch noch immerdar zu allem Bösen geneigt bin, doch Gott, ohn' all' mein Verdienst, aus lauter Gnade, mir die vollkommene Genugthuung Gerechtigkeit und Heiligkeit Christi schenket und zurechnet, als hätte ich keine Sünde begangen noch gehabt, und selbst allen den Gehorsam vollbracht, den Christus für mich hat geleistet, wenn ich allein solche Wohlthat mit gläubigem Herzen annehme."

Der Katechismus giebt also zunächst eine kurze und bündige Antwort auf unsere Frage, indem er sagt: „Allein durch den wahren Glauben an Jesum Christum." Diese Antwort haben wir erwartet, weil so die hl. Schrift lehrt. Es wird uns aber noch genauer gezeigt, wie das Gerechtwerden sich vollzieht.

Naturgemäß wird nur der nach Gerechtigkeit hungern und dürsten, der seine Ungerechtigkeit erkennt. Ich muß nicht bloß einsehen, daß andere gesündigt haben, nicht bloß zugeben, daß alle Menschen Sünder sind, sondern ich muß vor allem meine Sünde und mein Elend erkennen. Daß ich ein Sünder bin, sagt mir mein Gewissen und bestätigt mir Gottes Wort. Das ist der Weg der Selbsterkenntnis. Aber aus der Tiefe richtet sich der Blick nach der Höhe. In der Not sehen wir uns nach Hülfe und Rettung um. Wo finden wir sie? „Ob bei uns sind der Sünden viel, bei Gott ist viel mehr Gnade." Groß ist unsere Sünde, aber größer ist Gottes Gnade, zu der uns unser Heiland den Zugang eröffnet hat. (Beziehung zu Luther.)

Aber es ist nicht genug damit, daß wir die Gnade schauen, daß wir davon wissen (das ist bloßer Kopfglaube), sondern wir müssen sie auch mit festem Entschluß ergreifen (das ist wahrer Glaube). Die Hand, womit wir die Gnade erfassen und festhalten, ist unser Glaube. „Meine starke Glaubenshand wird in seiner Hand gefunden, daß mich auch kein Todesbann ewig von ihm trennen kann." Man kann auch sagen: Der Glaube ist das flehende Aufblicken zu dem am Kreuze erhöhten Menschensohne. Dies Aufblicken ist scheinbar so ungeheuer einfach und leicht, und doch ist es für manchen so unendlich schwer wegen all der „Wenn" und „Aber" des Verstandes. Ob wohl die von den feurigen Schlangen gebissenen Israeliten alle aufgeschaut haben zu dem Rettungszeichen?! Auch dieses Aufblicken setzt ein Wollen, einen Entschluß voraus.

Die Antwort auf die Frage:

„Wie bist du gerecht vor Gott?"

können wir nun im Sinne unseres Katechismus in folgende Sätze fassen:

„Allein durch den wahren Glauben an Jesum Christum. Sehen wir auf uns selbst, so finden wir, daß unser Gewissen uns unserer Sünden wegen anklagt. Aber Gott ist gnädig; er will uns die Gerechtigkeit Christi zurechnen. Das geschieht aber nur, wenn wir die Hand nach der Gerechtigkeit ausstrecken (wenn wir sie haben wollen). Diese Hand ist unser Glaube."

Die freie Reproduktion wird etwa die vorstehende Gestalt annehmen. Etwaige Worterklärungen sind selbstverständlich schon vorangegangen. Die Liederstrophe: „Aus Gnaden sollst du selig werden, Herz, glaubst du's oder glaubst du's nicht &c." schließe ich noch an. Alsdann kann die an den Katechismustext gebundene Reproduktion vor sich gehen.

An dem vorstehenden Entwurfe wird jedenfalls mancher manches zu tadeln haben, und das ist meines Erachtens durchaus kein Fehler. Jeder unterrichtet unter eigenartigen Verhältnissen und in eigentümlicher Weise. Jede Lektion wird demnach einen individuellen Charakter haben, und man wird sich beim Lesen ganz gewiß an dieser oder jener Stelle sagen: „Das würdest du ganz sicher nicht so machen." Aber abgesehen davon, wird vielleicht jemand z. B. die unmittelbar brauchbare schulmäßige Form ungern vermissen. Nun, ich gebe die Versicherung, daß ich mich niemals dazu hergeben werde, jene schulgemäße Form in einem Schulblatte darzubieten. Wer sie nötig hat, der mag sich nach „Musterlektionen" umsehen. Ein anderer wird vielleicht finden, daß der Katechismustext nicht ausführlich und gründlich genug behandelt ist. Das kann schon sein. Sollte übrigens eine Lektion über dieselbe Frage gewünscht werden, die sämtliche Religionsstunden der Woche in Anspruch nimmt, so könnte leicht Rat geschafft werden. Ein dritter könnte meinen, daß gewisse Begriffe (Genugthuung, Gerechtigkeit, Heiligkeit) gar nicht oder doch nicht genügend geklärt worden seien. Das finde ich auch. Aber es wird auch niemand fordern können, daß bei jeder vorkommenden Lektion alle Begriffe (auch die bereits bekannten) entwickelt werden. Das ist einfach nicht möglich, wenn wir die verfügbare Zeit nicht gar zu weit überschreiten wollen. Übrigens sind die erwähnten Begriffe nicht so ganz einfacher Natur, und es würde mich sehr freuen, wenn gelegentlich in diesem Blatte eine den Bedürfnissen der Schule angemessene Entwicklung von anderer Seite versucht werden würde. (Daß uns der Begriff „Genugthuung" mit einem Schlage in den Kernpunkt der theologischen Streitigkeiten der Vergangenheit und besonders der Gegenwart hineinführt, sei nur nebenbei erwähnt.) Ich habe mich in der Regel mit einer kurzen Worterklärung begnügt, die ich hier anfügen will. Ob dieselbe allen Ansprüchen genügt, ist natürlich eine andere Frage.

1. Genugthuung = genug thun. „Er hat genug für uns gethan &c." Genugthuung geben = Sühne für ein Vergehen. Jesus hat durch sein Leiden und Sterben gebüßt für unsere Schuld; er hat durch sein Sühnopfer die von Gottes Gerechtigkeit geforderte Genugthuung gegeben. „Siehe, das ist Gottes Lamm &c." — „Er ist um unserer Missethat willen verwundet &c."

2. Gerechtigkeit (im engeren Sinne = äußere Gerechtigkeit) = Das Rechtthun in Worten und Werken.

„Ich bin nicht gekommen aufzulösen, sondern zu erfüllen." — „Wer kann mich einer Sünde zeihen?" — „Welcher keine Sünde gethan hat 2c."

3. Heiligkeit = die vollkommene Scheidung (Absonderung) von der Sünde, nicht allein äußerlich, sondern auch innerlich; die vollkommene Reinheit des Herzens, die Tadellosigkeit der Gesinnung (des Willens).

Ein Vorkursus für Formenkunde ist unnötig.

Von Emil Zeißig in Annaberg in Sachsen.

Um zu der im Thema ausgesprochenen Behauptung zu gelangen, daß ein Vorkursus für Formenkunde nicht nötig ist, muß zunächst die Doppelfrage, was ein Vorkursus ist und bezweckt, Erwägung finden.

Unter einem formenkundlichen Vorkursus versteht man die Einführung in die wichtigsten Körperformen und deren Stücke, wie Flächen, Winkel, Seiten. Darum nennen manche Methodiker den Vorkursus „Formenlehre", während sie den Hauptkursus, der sich vorzugsweise mit Konstruktionen und Berechnungen beschäftigt und vom Punkt aus seinen Weg über Linie, Winkel, Flächen zu den Körpern nimmt, „Geometrie" betiteln.

Die Vorführung, die Veranschaulichung der räumlichen Grundformen findet an sogenannten geometrischen Körpern statt. Deshalb heißt der Vorkursus auch „geometrischer Anschauungsunterricht".

Klar auf der Hand liegt, daß diese Formenlehre oder dieser geometrische Anschauungsunterricht dies eigentliche Fach vorbereiten, die Anschauungsgrundlage für die eigentliche Formenkunde vermitteln soll, weshalb der Vorkursus auch den Namen „Vorbereitungskursus" geführt hat.

Höchst interessant wäre es, zu erfahren, wie man auf die Einrichtung eines solchen Vorläufers und Wegbereiters gekommen ist. Jedoch darüber geben uns die Begründer und Freunde des formenkundlichen Vorkursus in ihren Schriften keine Auskunft. Ich kann mir die Entstehung des Vorkursus nicht anders als so denken: Der propädeutische Unterricht kann auf kein hohes Alter zurückblicken. Vor seiner Geburt wurde sich lediglich mit der sichern und zugleich bequemen fachwissenschaftlichen Bahn begnügt, wie sie einst, nämlich 300 Jahre v. Chr., der Vater der Mathematik, Euklid, vorgezeichnet hat. Man hat aber an der unbeschreiblichen Teilnahmlosigkeit der Kinder und der damit im kausalen Zusammenhange stehenden Erfolglosigkeit erkannt, daß es mit dem formenkundlichen Unterrichte nicht zum besten aussehen mag und er beispielsweise nicht einmal Pestalozzis Grundforderung, dem Anschauungsprincipe Rechnung trage. Sofort wurde auf Abhülfe gesonnen und die Fabrikation von Modellen aus Pappe und dergleichen Materialien eingeführt. Doch man geriet bald darauf in ein schlimmes Dilemma und wußte nicht, wohin mit den nackten, versinnlichten formenkundlichen Begriffen, an welcher Stelle die Betrachtung der Modelle placiert werden könnte. Das Übel an der Wurzel zu fassen, wurde unterlassen, d. h. den gebrechlichen Geometrieunterricht voller Schwären ließ man fortkranken, nichts wurde zu seiner Heilung gethan. Das durfte schon in Rücksicht auf Euklid nicht geschehen, der das steife, ungelenkige Rückgrat, nämlich die unpädagogische fachwissenschaftliche Anordnung des in Rede stehenden Faches geschaffen hat. Gewiß war auch die Furcht vor der Arbeit, die eine völlige „Umkrempelung" der Formenkunde for-

derte, schuld, daß alles beim bewährten Alten blieb. Den geometrischen Unterricht ließ man ruhig fortschlendern, wie es ihm paßte. Aber etwas mußte, um den Leuten, die den Anschauungsgrundsatz in jeder Disciplin realisiert sehen möchten, etwas Sand in die Augen zu streuen, doch gethan werden, und so kam man auf den Vorkursus, in dem die Betrachtung der geometrischen Körper untergebracht wurde. Ob dieser neuen großartigen pädagogischen Einrichtung herrschte natürlich große, helle Freude. Dazu war ja auch genügend Grund vorhanden; war ja etwas Neues und dazu ohne jegliche Mühe, d. h. ohne irgend welche psychologische und pädagogische Studien, die oft viel Schweiß kosten, erfunden worden. Daß es minderwertige Erfindungen giebt, bewahrheitet sich auch hier. Nach meinem Dafürhalten verdient der geometrische Anschauungsunterricht, wenigstens wie er in der Regel getrieben wird, kein Patent. Das begründe ich damit: In einem Zuge bietet der formenkundliche Vorbereitungskursus sämtliche Körperformen. Nach einigen Schriften und Lehrplänen beansprucht diese Propädeutik nur wenige Stunden, nach vielen Büchern erfordert er ein volles Jahr. Im ersten Falle verläuft die Vorführung in zu rascher Folge, sodaß dabei so gut wie nichts herauskommt; eine intensive Behandlung bleibt ausgeschlossen. Im andern Falle vergeudet der Vorkursus allzuviel Zeit, die zu etwas Besserem als bloß zum Angucken von Pappkuben u. s. w. Verwendung finden kann; ferner versteht die einjährige Vorbereitung auf den eigentlichen Unterricht vortrefflich, kein Interesse wachzurufen und alles noch vorhandene Interesse für Formenkunde auf alle Zeiten zu ersticken. Und das kann auch niemand wundern, da der Lebenszweck des vorbereitenden Kursus nur darin besteht, das liebe lange Jahr von Würfel, Quadratsäule, Rechtecksäule, Pyramide, Walze, Kegel und Kugel ans Papp-, Holz oder Blechmodellen anzusehen, ihre Fläche, Kanten, Winkel, Ecken und Axen aufzusuchen, zu benennen und zu zählen. Es ist dies gerade so, als wenn man im Leseunterrichte ein Jahr hindurch, wie es einstmals geschah, die Kinder nur mit den Buchstaben bekannt machen wollte. Es mag ja manchen Anhänger des Vorkursus gegeben haben, bei dem das Betrachten der Körperformen nicht so sterbenslangweilig ausfiel. Immerhin kann niemand dessen Dürftigkeit und wüstenartige Trockenheit leugnen. Zu einer Deutung und Bedeutung der Formen und zum Herausfühlen gewisser Formengesetze, worauf meine „Präparationen für Formenkunde als Fach" (Hofbuchhandlung Hermann Beyer und Söhne in Langensalza) das Hauptgewicht legen, kam es niemals.

Daraus dürfte sich wohl ergeben, daß der formenkundliche Vorkursus dem nachfolgenden Hauptkursus wenig, ja keinen Nutzen bringt und als Vorbereitung nicht gelten kann und sonach auch den Zweck, wozu er ins Leben gerufen und bestimmt wurde, die Erfolge der eigentlichen Formenkunde zu heben, nicht erreicht.

Wer sich seinen formenkundlichen Unterricht psychologischen, aber nicht logischen, schulwissenschaftlichen und nicht fachwissenschaftlichen Principien entsprechend zurechtlegt, wird gar nicht auf den Gedanken kommen, die Hülfe eines vorausgehenden Kursus in Anspruch zu nehmen.

Aus all' dem Ausgeführten erklärt es sich, daß in meinem Schriftchen: „Zur Reform des Geometrieunterrichts in der Volksschule" (Annaberg, Richard Liesche) S. 35 steht: Ich halte diese Veranstaltung (Vorkursus) für ein bloßes Scheinmanöver, was angestellt wird, damit man sich nach einigen Konzessionen an die Psychologie mit um so größerer Gemütsruhe der alten deduktiven Methode in die Arme werfen kann.

Diese Behauptung halte ich noch heute aufrecht. Hinzugefügt sei: Nur im geometrischen Anschauungsunterricht wird es für nötig gehalten, anschaulich zu verfahren. Im Hauptkursus kann man sich das schenken. Deshalb ist es mir immer so vorgekommen, als ob denjenigen, die soviel von den Vorteilen und dem Segen des formenkundlichen Vorbereitungskursus zu reden wissen, der Vorkursus selbst nur als Deckmantel für eine gewisse Trägheit dient. Außerdem sei kurz bemerkt, daß die „Vorkursusler", es sei dieser terminus einmal erlaubt, die nur mit Modellen zu Werke gehen, die Kardinalforderung Pestalozzis: „Unterrichte anschaulich!" nicht verstanden haben. Die Modelle führen wohl die Form vor; jedoch dem formenkundlichen Unterrichte kommt es in erster Linie nicht darauf an, daß der Zögling die Form an sich kennen lernt, sondern ihm auch bewußt wird, wo und in welcher Verbindung sie in und an Objekten der realen Welt anzutreffen ist. Ferner ist das Modell kein Konkretum. Die Pappe, das Holz und Blech sind nicht Bestandteile, sondern nur Mittel der Darstellung. Ein geometrisches Modell führt nur ein Abstraktum vor, es ist nur Form. Das Kind interessieren die Formen nur um der Sachen willen, an denen sie haften. Darum müßte der Vorkursus, um Pestalozzi gerecht zu werden, bei seinen Betrachtungen zu allernächst von Natur- und Kunstgegenständen, denen eine gewisse formenkundliche Typenform zu Grunde liegt, ausgehen.

Bis jetzt war nur davon die Rede, daß sich ein propädeutischer Kursus als unnötig erweist. Wer die schulbehördlichen Bestimmungen kennt, wird sagen, daß der formenkundliche Vorläufer auch nicht möglich ist. Beispielsweise heißt es im Sächsischen Volksschulgesetz § 5: „Die Formenlehre ist der Regel nach auf die beiden letzten Schuljahre zu beschränken." In der That gehört es zur Ausnahme, daß eine Schule über drei Jahre für das fragliche Fach verfügt. Den Schulen, denen ein Jahr mehr für Formenkunde vergönnt ist, möchte ich von einem Vorkursus in angedeuteter Gestalt dringend abraten und abreden; den gesamten formenkundlichen Lehrstoff verteile man auf drei Jahre, was ja nicht so viel Schwierigkeiten bereiten kann wie die Verteilung eines gewissen Stoffquantums auf kürzere Zeit.

Der „geometrische Anschauungsuntericht" gehört sonach zu den Erfindungen, von denen von 100 Fällen nicht in 99 Fällen Gebrauch gemacht werden kann.

Eigentümlich ist es, daß man zur Erhöhung des Unterrichtserfolges einfach eine Stundenvermehrung gebieterisch fordert. Gewiß ist das ein sehr einfaches, bequemes, ja plumpes Mittel, und jedes andere Fach könnte den Nachweis erbringen, daß eine Erweiterung der ihm zugemessenen Zeit der Sache sehr zuträglich wäre. Nur schade, daß dann die Lehrer und auch die Schüler zuletzt sich vor Schulstunden nicht retten könnten. Somit war ich berechtigt, den Vorkursus eine mühelose Erfindung zu nennen.

Aus meinen Darlegungen wolle man ja nicht erkennen, daß ich gegen ein Vorbereiten der Formenkunde wäre. Von meiner Formenkunde als Fach [1]) unterscheide ich eine Formenkunde als Prinzip, die sich in allen Unterrichtszweigen bei Behandlung von sichtbaren Gegenständen notwendig macht. Weitere Ausführungen unterlasse ich hier. Nur erwähnen will ich, daß die principielle Formenkunde in reichem Maße das Kind auf die kommende selbständige Formen-

---

[1]) Zeißig: Formenkunde als Fach. Dresden, Bleyl und Kämmerer. Zeißig: Präpationen für Formenkunde. Langensalza, Beyer und Söhne.

kunde präpariert, sodaß schon aus diesem Grund ein besonderer Vorkursus didaktischer Luxus ist.

Auch der rühmlichst bekannte L. Mittenzwey in Leipzig kann sich für einen vorbereitenden Kursus, der der Geometrie vorausgeschickt wird, nicht erwärmen, denn er schreibt in der „Deutschen Schulpraxis" 1883 S. 238 (Art.: „Umschau auf dem Gebiete der Geometrie"): „Ein ganzes Jahr lang sogenannte Formenlehre treiben, ... das ist, gelind bezeichnet, mindestens eine Verkehrtheit in der zweiten Potenz."

Die Generalversammlung des Vereins evangelischer Lehrer und Schulfreunde

fand am 8. und 9. Juni in Mülheim a. d. Ruhr statt. Als wichtigster Gegenstand stand auf der Tagesordnung die Schulgemeinde. Nicht als ob in diesem Kreise erst für das Testament Dörpfelds Stimmung gemacht werden müßte; wohl aber ist immer aufs neue ernstlich zu erörtern, wie diese Gedanken nun wirksam gemacht und zu weiterer Anerkennung gebracht werden sollen. Rektor Meis-Barmen entledigte sich seiner Aufgabe, zur Propaganda für die Schulgemeinde anzuregen, mit großem Geschick. Er beleuchtete die neuerdings vom Standpunkt der Staats-, Kirchen- und Kommunalschule gegen die Schulgemeinde gemachten Einwendungen und wies schlagend nach, daß das Interesse der eigentlichen Schulinteressenten, der Familien, bei allen drei Formen nicht gewahrt werde und nicht gewahrt werden könne. Den Staat für den Träger aller Kulturgüter auszugeben, als das sittliche Universum zu verehren und die Eltern mit ihren Erziehungspflichten zu Beauftragten der Gesellschaft zu stempeln und daraufhin die Staatsschulen fordern, oder die staatliche Bevormundung der Erziehung als dauernd gültig zu verteidigen, bekunde große Kurzsichtigkeit. In die frühere Abhängigkeit von der Kirche könne die Schule erst recht nicht zurückkehren. Aber unbegreiflich sei es, wie verständige Leute, die die Gefahren der Staatsomnipotenz auf dem Schulgebiete wohl zu würdigen wüßten und eine kirchliche Bevormundung weit von sich wiesen, darauf verfallen könnten, die kommunale Schule für das Ideal anzusehen. Da sei die Schule durch die staatliche Reglementierung doch immer noch hundertmal besser beraten, als wenn sie in die Hände der städtischen Bureaukratie falle. Oder wo hat das Elend der „Schulfabriken", der 16—30klassigen Schulsysteme einen günstigern Nährboden als in den städtischen Verwaltungen, die mit ihren Schulpalästen nach außen prunken, aber für eine vernünftige Erziehung nicht das mindeste Interesse und Verständnis zeigen? Da kommt es vor, daß ein Lehrer durch Hin- und Herschicken in einem Jahre 600 verschiedene Kinder zu unterrichten, daß ein Kind bei 30 oder gar 50—60 verschiedenen Lehrern „Stunde zu bekommen" hat (denn Unterricht, geschweige Erziehung kann man das ja nicht mehr nennen)! In einer Stadt petitionierten die Hausväter eines Bezirks um eine Schule, da sie ihre Kinder nicht gern ½—¾ Stunde Schulweg machen lassen wollten; man stellte die Anzahl der schulpflichtigen Kinder des Bezirks fest und beschied die Petenten dahin, für 1000 (schreibe Tausend) Kinder könne doch noch keine Schule gebaut

werden! Nach andern Wünschen der Eltern, wie gemeinsame Schulung der Geschlechter u. dergl. werde natürlich erst recht nicht gefragt. Kurz, die Schule sei nirgends schlechter aufgehoben als in der Kommune; auch einsichtsvolle Vertreter der Schulaufsichtsbehörden seien gegenüber der Paschawirtschaft — so müsse man's oft bezeichnen — der Stadtregenten machtlos. Allen berechtigten Anforderungen, ganz besonders aber den Rechten und Pflichten der Eltern genügte allein die Schulgemeinde, wie sie Dörpfeld dargestellt und begründet hat. Schließlich wies der Vortragende auf die hoffnungsvollen Anfänge hin, die in Barmen durch die Vereinigung evangelischer Schulvorsteher gemacht seien (vgl. Evang. Schulblatt d. J. S. 225 f.). Durch eine derartige planmäßige Sammlung der berufenen Schulinteressenten ließe sich allmählich eine Macht und öffentliche Meinung in diesen wichtigen Fragen ausbilden und für die Schulgemeindeidee gesunder Boden schaffen.

Der Vortrag fand den verdienten Beifall, nicht zum wenigsten dadurch, daß seine Gedanken durch eine äußerst lebhafte Diskussion bestätigt und ergänzt wurden. Rektor Horn meinte, die Schulgemeinde werde sicher kommen, die großen socialen Nöte und in Aussicht stehenden Katastrophen müßten von selbst dazu führen. Man müsse doch sich einmal klar machen, wie wenig die Schule allein für die Erziehung der Jugend verantwortlich zu machen sei, da ihre Wirksamkeit durch all die Gegenwirkungen der meist viel einflußreicheren andern Erzieher nur zu sehr gehemmt werde; wiederum dürfe man nicht so pessimistisch denken, daß man übersehe, wie viele gute erzieherische Kräfte in der Volksgemeinschaft vorhanden seien, denen es nur an dem Zusammenhang, an der Organisierung fehle. Natürlich könne nicht eine Landesschulverfassung mit einem Schlage von oben dekretiert, sondern es müsse von unten herauf organisiert werden. Es handele sich hier nicht um eine Schul-, sondern um eine Erziehungsfrage. Es fehle aber noch an einer populären Schrift über die Schulgemeinde, um die Laien für den Gedanken zugänglicher zu machen. Diesem Mangel, wurde erwidert, habe Rektor Horn gerade jetzt auf die vortrefflichste Weise durch seinen Vortrag, Georg Klingenburg und seine Schulgemeinde, abgeholfen (vgl. dieses Heft S. 273 ff.); wenn überhaupt, so müsse jeder Familienvater und Volksfreund durch dieses wohlgetroffene Anschauungsbild für die Schulgemeindeidee begeistert werden. Die Massenverbreitung dieser Schrift sei daher allen Schulblattlesern freundlich anempfohlen (vgl. Anzeige auf dem Umschlage). Weiter wurden noch recht interessante und erfreuliche Mitteilungen gemacht, wie sehr sich das Bestreben rechter Lehrer auf dem Lande wie in der Stadt, enge Fühlung mit den Familien der Schulkinder zu gewinnen, in mannigfachster Weise lohne. Ergreifende Beispiele von der Gewinnung hart gesottener Socialdemokraten durch das treue Nachgehen und die Fürsorge für ihre Kinder seitens des Lehrers wurden erzählt. Mit Recht wies Herr Lomberg schließlich noch darauf hin, daß ganz besonders die Mütter, die sich um Schulangelegenheiten bekanntlich viel mehr als die Väter kümmerten, für unsere Sache interessiert werden müßten. Erfreulich war es auch, daß die drei anwesenden Geistlichen ihre volle und warme Zustimmung zu den hier vertretenen Anschauungen und Forderungen aussprachen.

R—n.

Kleine Korrespondenzen.

1. Realschule oder Präparandenanstalt?

Nach Ausführungen des Rektors C. Foltz-Barmen.

Die Frage nach der Vorbildung unseres Standes steht schon lange auf der Tagesordnung, sie wird auch nicht eher davon schwinden, bis eine zeitgemäße Reform eingetreten ist. Unsere heutigen Seminare sind Zwitteranstalten, da sie allgemeine und berufliche Bildung vermitteln sollen. Manche Leute sind allerdings der Meinung, der Lehrer habe gar keine so große Bildung nötig. Das natürlich müsse er wissen, was seine Schüler lernen sollten, aber darüber hinaus sei nichts nötig. Es ist aber doch klar, daß, je größer und ausgebreiteter die Bildung eines Lehrers ist, desto erfolgreicher auch seine Leistungen sein werden. Wer in Religion unterrichten will, darf nicht bloß die Geschichten kennen, er muß auch den Zusammenhang derselben erforscht, den tieferen Sinn erfaßt haben, und je mehr das der Fall ist, desto besser wird er zur Erteilung des Religionsunterrichts befähigt sein. Dasselbe gilt für die andern Unterrichtsfächer. Also eine möglichst gründliche und ausgebreitete Bildung ist dem Lehrer not. Auf welcher Anstalt soll aber dieselbe erworben werden? Von vielen wird jetzt die Realschule oder gar das Gymnasium genannt. Wenn wir uns darüber schlüssig machen wollen, so müssen wir ein gemeinsames Princip aufstellen. Ein solches dürfte der Satz sein: Diejenige Anstalt ist für einen Stand die beste, die ihn am meisten für seine Berufsarbeit vorbereitet. Ist nun die jetzt so viel genannte Realschule derart, daß sie uns diese Gewähr bietet? Ich kann das nicht finden. Wer eine solche Schule besucht hat, der muß nachher, wenn er Volksschullehrer werden will, vieles wieder umlernen. Da wird die Mathematik aufgebaut auf Algebra und Trigonometrie; das Regelrechnen tritt in den Vordergrund, während das gerade für die Volksschule besonders wichtige einfache Schlußrechnen nicht gepflegt wird. Ähnlich geht es z. B. in den naturwissenschaftlichen Fächern. Die Realschule verfügt gewöhnlich über schöne Räume und kostspielige Apparate, womit allerlei wunderbare Experimente vorgenommen werden können. Was lernt der Lehrer damit für seine spätere Arbeit in der einfachen Volksschule, wo er alle diese Dinge entbehren muß? Auf solche Gründe gehen die Freunde der Realschule aber nicht ein, sie führen vielmehr anderes ins Feld. Sie sagen: Der Volksschullehrerstand genießt wenig Ansehen. Das ist ja leider noch vielfach der Fall, und besonders setzen sich viele akademisch gebildete Leute uns gegenüber aufs hohe Pferd. Ebenso urteilen auch die höheren Gesellschaftsschichten im ganzen oft noch recht wegwerfend über den Volksschullehrerstand. Das würde durch den Besuch der Realschule wahrscheinlich auch noch nicht besser werden. Gehen die Lehrer auf die Realschule und nachher nicht zur Universität, so würden sie in den Augen jener auf die akademische Bildung so stolzen Leute immer noch nicht als voll angesehen werden. Man sagt weiter: Wenn die höheren Schulen für alle andern Berufe brauchbar sind, warum sollen sie es dann für uns nicht sein? Dabei vergißt man eins. Die andern Berufsarten empfangen auf der Realschule oder dem Gymnasium ihre allgemeine Bildung, auf der Universität dagegen die Fachbildung. Nun haben sie es in ihrem späteren Amte, z. B. dem als Richter, lediglich mit letzterer zu thun; andere in Betracht kommende Fragen weist man

an Sachverständige. Die früher erworbene allgemeine Bildung kommt, also abgesehen von dem im gesellschaftlichen Leben Notwendigen gar nicht mehr so viel in Anwendung. Das ist bei uns ganz anders. Wir müssen in allen Fächern beschlagen sein und bleiben, denn die allgemeine Bildung ist für uns Berufssache. Noch andere sagen: Ja, alle großen Männer sind aber akademisch gebildet! In unserem Stande giebt es wenige, die als Naturforscher, Geschichtsforscher oder ähnliches etwas Besonderes geleistet haben. Das würde aber auch in Zukunft nicht anders werden; denn dies liegt nicht an den Lehranstalten. Der Lehrer der Volksschule darf seine Kraft nicht zersplittern, er muß seine volle Manneskraft in seinen Dienst an der Jugend des Volkes stellen und kann deshalb eigentlich nicht so ganz in ein Spezialfach eingehen. Geschieht es dennoch, so leidet gewöhnlich die Schule dabei. Das ist eine Thatsache, mit der wir zu rechnen haben, die sich nicht aus der Welt schaffen läßt. Wir sind doch gewiß nicht für eine Ausbildung der Lehrer lediglich für irgend ein Fachstudium, sondern für Herausbildung von Persönlichkeiten, die durch ihr eigenes Wesen und einen erziehenden Unterricht auch auf das Gemüts- und Willensleben ihrer Schüler einzuwirken vermögen. Soll die Vorbildung bezw. die jetzige Vorbereitungsanstalt, die Präparandie, so bleiben wie sie bisher war? Wir werden bei der Präparandenanstalt bleiben können, wenn sie zeitgemäß reorganisiert wird, und das ist hier eher möglich, als wenn wir von der Realschule eine Änderung in unserem Sinne forderten. Vor allem sind tüchtige Lehrer an den Präparandenanstalten nötig, die selber mit gründlicher allgemeiner Bildung ausgerüstet sind und dann durch die Verlängerung des Kursus auf 4 Jahre die nötige Zeit zur Vermittelung einer gediegenen Allgemeinbildung bekommen müßten. Daß einer solchen ausgebauten Anstalt auch schon gewisse Rechte (etwa der bekannte Schein) zuzubilligen wären, erscheint selbstverständlich. Eine solche reformierte Präparandenschule dürfte der Realschule in ihrer heutigen Gestalt vorzuziehen sein als Vorbereitungsanstalt für die Vorbildung unseres Standes.

C. Sch.

---

2. Eine wichtige Liebesarbeit oder Freiwillige vor!

In einem kleinen Artikel („Eine wichtige, aber noch ungelöste Aufgabe") im 1. Hefte d. J. wurde auf die Notwendigkeit der Jugendpflege in der Zeit nach der Schulentlassung hingewiesen. Diese Frage ist so ernst, daß kein Volksfreund und besonders kein Lehrer gleichgültig daran vorübergehen sollte. Seitens der maßgebenden Faktoren geschieht noch immer sehr wenig, obgleich man nachgerade einzusehen scheint, daß es doch nicht so weiter gehen kann. Vorläufig sind es neben den Lehrern besonders die Geistlichen, die in den Synoden in ihren Berichten über das religiöse und sittliche Leben der Gemeinden die bittersten Klagen führen müssen über die immer größer werdende Zuchtlosigkeit der heranwachsenden Jugend. In den letzten Wochen sind es besonders die Synoden der Reichshauptstadt und ihrer großen Vorortgemeinden gewesen, die sich ernstlich mit der Frage beschäftigt haben. Daß man gegenüber der riesengroßen Not nicht erst auf staatliche oder kirchenregimentliche Verordnungen warten dürfe, war allen Versammelten klar, und so wurde denn überall ein warmer Appell an alle Volksfreunde gerichtet, die bestehenden Vereine für die männliche und weibliche Jugend kräftigst zu unterstützen bezw. neue ins Leben zu rufen, wo dieselben

noch nicht beständen. In unserem Westen ist gottlob die Jünglings- und Jungfrauenvereinssache schon seit Jahren eine Macht geworden, die mancher jungen Menschenseele von Segen gewesen ist. Wer einmal dem großen Jünglingsfeste in der Wupperthaler Festwoche beigewohnt, zu dem Hunderte von Jünglingen aus den Westprovinzen als Vertreter ihrer heimischen Vereine herbeiströmten, der wird etwas von dem Segen dieser aus so kleinen Anfängen hervorgegangenen Arbeit gemerkt haben und neugestärkt zur weiteren Liebesarbeit heimgekehrt sein. Ja, eine solche Arbeit ist es, die Pflege unserer aus der Schule entlassenen Knaben und Mädchen; sie bringt keinen materiellen Lohn, auch im allgemeinen wenig Ehre vor den Augen der Menschen, vielleicht sogar manchen Verdruß durch die nicht ausbleibenden Mißhelligkeiten, Reibereien, Verleumdungen; aber wer ein Herz für die Jugend hat, wird sich doch wohl fühlen in einer fröhlichen Jünglingsschar, die noch so hoffnungsfreudig ins Leben schaut und wirkliche Liebe nie unerwidert läßt. Alle Kollegen, die in der Arbeit der heute so besonders bedeutsamen Jünglingsvereinssache stehen, werden es bezeugen können, daß sie selber inneren Segen davon gehabt haben. — Seit zwei Jahren ist die Arbeit noch durch einen neuen Zweig erweitert worden, der gleichsam die Vorstufe zu den eigentlichen Jünglingsvereinen bildet und in großen Gemeinden notwendig war. Das sind die sog. Jugendvereine, für die der Agent W. Dröner vom Westdeutschen Jünglingsbunde ein unermüdlicher Anwalt geworden ist. Seinem warmen Wort ist es schon in einer ganzen Reihe von Großstädten gelungen, blühende Jugendvereine ins Leben zu rufen (in einigen Städten bis zu tausend Mitglieder zählend), die bei manchen Jungen bewahrend und fördernd für seine innere und äußere Entwicklung wirken. Das gute Fundament der Arbeit auch in diesem Vereine bildet die kurze dem jugendlichen Standpunkte entsprechende Betrachtung eines Bibelabschnittes, die mehr in Form einer anregenden Unterredung erfolgt. Dazu kommt die Belehrung durch besondere Unterrichtsstunden in den im Leben nötigen Fächern (Rechnen, Schreiben, Zeichnen, Buchführung, Stenographie) und durch Vorträge aus den verschiedensten Gebieten. Besonders wichtig ist in den Jugendvereinen die Pflege der Unterhaltung und Geselligkeit. Junges Blut kann noch nicht stundenlang ruhig sitzen und zuhören, es will sich vielmehr gern selbst bethätigen; dazu dienen die mancherlei Spiele, Turnen, Gesang und Spaziergänge. Und nun unsere Aufgabe? Gewiß haben wir schon mit unserer Schularbeit, wenn wir es treu damit meinen, ein voll gerüttelt und geschüttelt Maß zu erfüllen; aber hier gilt es der Jugend zu dienen, derselben Jugend, die wir jahrelang unterwiesen haben und die wir oft mit schwerem Herzen in die Versuchungen des Lebens hinausziehen sehen. Hier haben wir einen Platz, wo wir ihr auch fernerhin dienen können, und muß es doch von jedem christlichen Lehrer heißen: Ich habe keine größere Freude, denn die, daß ich sehe meine Kinder in der Wahrheit wandeln! Jeder diene mit der Gabe, die ihm besonders verliehen ist, der eine mit Vorträgen, der andere mit Leitung des Gesanges, der dritte durch Mithilfe in der Bibelbesprechung, der Segen wird nicht ausbleiben. Das Leben eilt gar schnell dahin und wohl uns, wenn der ewige Richter uns einst zurufen kann: Ei, du frommer und getreuer Knecht, du bist über wenigem getreu gewesen, ich will dich über viel setzen! C. Sch.

---

3. Der sittliche Niedergang in der Jugend Frankreichs.

Die französische Kriminalität hat sich in 50 Jahren verdreifacht, während die Bevölkerung kaum zugenommen hat. Das Traurigste aber ist, daß die Kriminalität bei den Kindern und der Jugend am stärksten zunimmt. Heute ist die Zahl der verbrecherischen Kinder beinahe doppelt so groß als die der Erwachsenen, und doch giebt es an Minderjährigen in Frankreich noch keine sieben Millionen, während man über 20 Millionen Erwachsene zählt. In Paris sind über die Hälfte der Verhafteten noch nicht 21 Jahre alt, und fastalle haben Verbrechen begangen. Auch die Prostitution der Kinder nimmt zu; in den letzten 10 Jahren zählte man durchschnittlich 4000 Fälle im Jahre. Im Jahre 1830 gab es 5 Selbstmorde auf 100 000 Einwohner, im Jahre 1892 deren 24; Selbstmorde von Kindern unter 16 Jahren, die früher in Frankreich sehr selten waren, sind im Jahre 1887 auf 55 gestiegen. Im selben Jahre zählte man 375 Selbstmorde von solchen, die 16—21 Jahre alt sind. — Auf Grund obiger Thatsache hat Professor Alfred Fouillée eine Untersuchung angestellt über den Einfluß der jetzigen Schule und Presse, denen er zum größten Teil den verderblichen Einfluß auf die Jugend zuschreibt, und dabei u. a. folgende Worte geschrieben, die auch über Frankreich hinaus von Bedeutung sind: „Der Grundfehler unseres Unterrichtssystems ist die Vorherrschaft der intellektualistischen und rationalistischen Anschauung, die wir vom letzten Jahrhundert ererbt haben und welche der wissenschaftlichen Erkenntnis eine übertriebene Rolle für die sittliche Führung des Menschen zumißt." „Wissen ohne Gewissen ist der Seele Ruin." „Das Gedächtnis mit Thatsachen, Namen und Jahreszahlen vollpfropfen, heißt noch nicht, dem Geiste Gedanken mitteilen, welche große Gefühle erzeugen und Laster zurückdrängen. Der Schullehrer soll keine Gedächtnisse, sondern Gewissen bilden. Die oberflächliche Halbbildung ist sehr verderblich für die Jugend eines Volkes. Wie man auch von den religiösen Dogmen denken mag, so muß man doch anerkennen, daß die Religionen ein sittlicher Zügel ersten Ranges sind und besonders dem Menschen einen sittlichen Antrieb bieten. Das Christentum speciell hat man mit Recht ein vollständiges Repressivsystem gegen alle schlechten Triebe genannt." Diese Worte beweisen, daß man in den höchsten Kreisen der Gebildeten endlich zur Erkenntnis kommt, wie irrig und verhängnisvoll die Wege sind, die man seit dem Jahre 1882 in der Volksbildung gegangen ist. In betreff des Einflusses der Presse, die auch für die Jugend Frankreichs eine sehr verderbliche Großmacht ist, erzählt Fouillée, der Justizminister habe bereits im Jahre 1882 in der Deputiertenkammer mitgeteilt, daß in Paris täglich an den Thoren der Schulen unentgeltlich über 300 unsittliche Feuilletons verbreitet werden. Welche schwarze Flut ergießt sich hierdurch in die jugendlichen Gemüter, und was Wunder, wenn hieraus dann die verbrecherischen Thaten entstehen.

III. Abteilung. Litterarischer Wegweiser.

Zur Geschichte der Erziehung.

Jahn als Erzieher. Sein Leben, seine pädagogische Bedeutung und seine Lehren. Von **Joh. Friedrich.** München 1895, Eduard Pohls Verlag. 192 S. Pr 2,80 M.

Friedrich Ludwig Jahn ist als Vater des deutschen Turnwesens und als glühender Patriot rühmlichst bekannt. Daß er auch in der Geschichte der Pädagogik einen Platz

verdient, hat der Verfasser durch die vorliegende Schrift zeigen wollen. Er bietet zunächst eine kurzgefaßte Biographie dar und bemüht sich sodann, eine systematische Darstellung der Jahn'schen Pädagogik zu geben.

Obgleich Jahn, was bereits die Bestimmung des Erziehungszieles erkennen läßt, von Pestalozzi beeinflußt worden ist, tritt uns dennoch eine solche Fülle von anregenden und bemerkenswerten eigenartigen Erziehungsgedanken entgegen, daß er gerechten Anspruch darauf hat, als durchaus selbständiger Denker und originaler Pädagoge betrachtet und beachtet zu werden. Damit soll nicht behauptet werden, daß alle seine pädagogischen Forderungen von einsichtigen Schulmännern gebilligt werden würden. Daß z. B. von der reinen Staatsschule nicht das Heil zu erwarten ist, wurde neuerdings auch von hervorragenden Staatsmännern offen ausgesprochen. Ob wir nicht aber schließlich doch bei der Staatsschule ankommen werden, ist eine Frage für sich. Jahn fordert auch bereits die allgemeine Einführung des Knabenhandarbeitunterrichts. Diese Forderung steht bekanntlich gegenwärtig mit im Vordergrunde der pädagogischen Erörterung. Wie die Entscheidung endlich ausfallen wird, läßt sich noch nicht mit Bestimmtheit voraussagen. Jahn verlangt ferner Staatskunde (vergl. Dörpfelds Gesellschaftskunde), betont die Wichtigkeit patriotischer Feste, dringt auf Reinheit der Muttersprache, weist hin auf die Nützlichkeit des volkstümlichen Bücherwesens und empfiehlt vaterländische Wanderungen. Die Verdienste Jahns um die deutsche Turnkunst bedürfen keiner besonderen Hervorhebung. Als pädagogische Schriften Jahns werden genannt: 1. Über die Beförderung des Patriotismus im preußischen Reiche, 2. das deutsche Volkstum, 3. die deutsche Turnkunst, 4. deutsche Runenblätter, 5. Merke zum deutschen Volkstum. Der leitende Gedanke läßt sich in den Satz fassen: „Unsere Erziehung muß volkstümlicher werden."

Es ist zu bedauern, daß die manchmal schrullenhafte Art der Darstellung und die Seltsamkeit der Form, wie die von Joh. Friedrich dargebotenen Proben aus den oben genannten Schriften zur Genüge beweisen, dem Studium der Jahn'schen Pädagogik große Schwierigkeiten entgegensetzen.

Das lobenswerte Streben Jahns nach „Deutschheit" und der leicht begreifliche Haß gegen alles Welsche haben ihn verleitet zu kühnen Wortgebilden auf Kosten der Deutlichkeit und Klarheit des Gedankenausdrucks. Es sind uns Wortungetüme entgegengetreten, deren Sinn wir mit dem besten Willen nicht zu ergründen vermochten. Wenn die „Deutschheit" aber so weit getrieben wird, daß ein deutscher Mann seine Muttersprache nicht mehr verstehen kann, dann wäre etwas weniger Deutschheit sehr zu empfehlen. Die Sprache Jahns kann nach ihren Schattenseiten den radikalen Sprachreinigern als abschreckendes Beispiel warm empfohlen werden. Es sind natürlich nur gemeint die Ausartungen der Sprache, besonders allzu kunstreiche Worterfindungen. Von diesen Mängeln abgesehen, besitzt die sprachliche Darstellung Jahns in ihrer naturwüchsigen Kraft, gehoben durch die ungekünstelte Begeisterung seines in treuer Liebe für die höchsten nationalen Güter schlagenden Herzens mancherlei Vorzüge, die geeignet sind, den Leser zu erwärmen und zu fesseln.

Um die Schreibweise Jahns zu charakterisieren, mögen hier einige bemerkenswerte Sätze aus seinen Schriften zusammenhangslos aneinandergereiht werden.

1. „Ohne Ehe und häusliches Leben wäre der Mensch längst ein reißendes Tier."

2. „Menschlichmachung durch Erregung eigener Selbstthätigkeit" ist Menschenerziehen.

3. „Schmutzschriften! Wer was auf sich hält, geht Mistpfützen, Stinklachen und Schindangern aus dem Wege, zumal im guten Anzuge und Hochzeitskleide. Wer sie aber in Büchern aufsucht, ist eine lesende Aasfliege."

4. „Man schilt den deutschen gemeinen Mann einen Barbaren, weil er Nacktheiten bildender Kunst schändet. Aber Nacktheiten sind bei uns wider Glauben, Pflicht und Volkstum; selbst der Bettler deckt seine Scham noch mit Lumpen. Undeutsch bleibt jede öffentlich hingestellte Nacktheit. — — —"

5. „Man hat über Campe und andere Sprachfeger gespottet; das war unrecht! Man hat sie geflissentlich im Stich gelassen; das ist schändlich! Worttäuscher und Wortbeschwörer haben Fremdheiten ergrübelt, verwirrte Schalldinge ausgekünstelt, um ihrer Neusucht zu frönen und in Unverständlichkeit den erheuchelten Weisheitsschein zu verhüllen; das wird hochverräterisch. — — —"

Nun noch einige Beispiele, um die „sprachfegerische" Wirksamkeit Jahns zu zeigen! Es muß unbedingt anerkannt werden, daß er unsern Sprachschatz durch treffliche Neubildungen bereichert hat. Ich nenne z. B. Turnen, Volkstum, volkstümlich.

Von wunderlichen Wortgebilden mögen als Beispiele folgende erwähnt werden: Gebübsche, Tintgöpel, Buchkrämerei, Feldschaftsbilder, Gefließ, Siegpracht, Düsternis, Stübling, Sassenschaft, Volkschaft, Volkheit, Wißlust, Wurzfahrten, Nebler und Dunstlinge.

Die vom Verfasser der angezeigten Schrift dargebotene systematische Darstellung der pädagogischen Gedanken Jahns wird jedem Schulmanne den Beweis liefern, daß die erwähnten Schriften des edeln und einsichtsvollen Patrioten es wohl verdienen, gründlich durchdacht und erwogen zu werden. Die Schul- und Volkserziehung wird sicherlich einen Gewinn davon haben. Joh. Friedrich hat sich durch den nachdrücklichen Hinweis auf Jahn ein Verdienst erworben. Seine Arbeit sei den Schulmännern zu ernstlicher Beachtung hiermit bestens empfohlen.

Saarn (Ruhr). A. Grünweller.

Die im kindlichen Alter auftretende Schwerhörigkeit und ihre pädagogische Würdigung. Nebst einem Anhang: **Das ertaubte Kind.** Von **Karl Brauckmann,** Vorsteher der Lehr- und Erziehungsanstalt für Schwerhörige und Ertaubte zu W.-Jena. Leipzig 1896, Haacke. gr. 8. (VI u. 103 S.) 2 M.

Mit der fortschreitenden Erkenntnis der Vielgestaltigkeit des menschlichen Geistes und der verschiedenen Formen, in welchen sich dieser den von der Kultur bestimmten Zielen zu nähern sucht, hält das Bestreben der Pädagogen und Mediziner: möglichst allen auftretenden Formen gerecht zu werden, gleichen Schritt. In reichen Specialgebieten gestalten sich die Hauptgebiete aus.

Die Sphäre der Hör- und Sprechgebrechen nach einer bis jetzt noch nicht eingehend gewürdigten Seite auszubauen, hat sich Brauckmann in seiner Schrift zum Ziel gesetzt. U. E. hat der Verf. seine Aufgabe sehr glücklich gelöst; und zwar konnte er dies, weil er ein in der Praxis stehender Pädagoge ist, der sich eingehend zugleich mit den im Bereich der Medizin belegenen Nachbargebieten seines Specialgebietes beschäftigt hat.

Der Verf. legt einleitend in Statistiken die große Verbreitung der Schwerhörigkeit dar und kennzeichnet mit praktischem Blick und aus reicher persönlicher Erfahrung die Ursachen derselben. Sein Ziel im Rahmen der Menschenbildung betrachtend, hebt er darauf im ersten Hauptteile des Buches (Kap. II—VI) an mit Darlegungen über die Bedeutung der Sinne überhaupt, insbesondere des Gehörsinnes für den Menschen als Organismus. Indem er hierdurch die Bedeutung des Gehörs für die sinnliche Wahrnehmung klarlegt, bespricht er darauf die Bedeutung des Ausdrucksorganes unsres Denkens, der Sprache. Nach Maßgabe seiner Darlegungen über den Vollzug der Spracherlernung beim normal hörenden Kinde widmet Verf. dem Schluß, daß die Schwerhörigkeit eine geistige Entwicklungshemmung bedeutet, eingehende Würdigung. Er beweist, wie die sinnliche Wahrnehmung nach Intensität, Umfang und Ton durch die Schwerhörigkeit nachteilig beeinflußt wird, nur zu unvollständigen Vorstellungen [1]) und

---

[1]) Verf. stellt S. 41 die Behauptung auf, „daß der Schwerhörige nicht bloß intensiv, sondern auch qualitativ anders empfindet, als der Normalhörige, daß er nur bruchstückweis hört", und knüpft daran die Bemerkung: „es müßte interessant sein, von musikalisch gebildeten Personen, die Schwerhörigkeit erwerben, nähere Angaben über die Veränderung ihrer Gehörsempfindung zu erlangen". Rec. vermag aus eigener Erfahrung die Ansicht des Verf. zu erhärten, und es dürfte vielleicht nicht nur diesen interessieren, zu erfahren, wie ein Ohrkatarrh auf Wahrnehmung und Sprache einwirkt. Ein starker Mittelohrkatarrh war Folge von Influenza. Er hob sich nach sechswöchiger Dauer beim Herannahen des Sommers. Auf mein Leiden wurde ich aufmerksam durch das Gefühl der Fülle im Ohr und die Beobachtung, daß ich die belebten Straßen Berlins auffallend ruhig fand. Meine Selbstbeobachtung zeitigte nun folgende Resultate:

Den Gehörmangel suchte das Auge zu unterstützen. Täuschungen in den Wahrnehmungen liefen oft unter. Geräusche, die ich vernahm, deren Ursache ich mir aber nicht erklären konnte trotz Zuhilfenahme des Auges, die ich also nicht fixieren konnte, erregten ein nur schwer zu unterdrückendes Unlustgefühl. Die Unsicherheit in der Wahrnehmung förderte merklich eine leichte Reizbarkeit. — Die Wahrnehmungen blieben dabei unvollständig; ich merkte dies zuerst in meiner Schulklasse, wo mir die Lockerung der Disciplin der beste Maßstab war. Färbung der Sprache und Töne ging mir verloren. Die eigne Sprache verlor — wie mir gesagt wurde — an Klang, und ich selbst merkte

falschen, egoistischen Gefühlen führt, — wie ferner die Schädigung des Lautbestandes der Sprache durch das Leiden allmählich eine Schädigung im Denken herbeiführt, wie das geistige Operieren mit Abstraktem durch das Denken in Gesichtsbildern ersetzt wird. Die sich hieraus ergebenden Folgen für die geistige Entwicklung setzt Verf. in Beziehung zu den gebräuchlichen Erziehungsweisen, die den Schwerhörigen gegenüber angewandt wurden und gegenwärtig zur Anwendung kommen. Verf. nimmt Stellung zur pädagogischen Behandlung des schwerhörigen Kindes in der Volksschule, im Privatunterricht, in den Hilfsklassen, Pensionaten, Taubstummenschulen, Anstalten für geistig Zurückgebliebene und gelangt, nachdem er festgestellt, daß die Schwerhörigkeit an und für sich nicht eine Herabsetzung der Intelligenz bedeutet, sondern, daß sich bei ihr nur je länger je mehr ein Bildungsmangel herausstellt, der hauptsächlich in der Hemmung der sprachlichen Entwicklung seine Ursache hat — zu dem Resultat, daß das schwerhörige Kind einer gesonderten pädagogischen Behandlung bedarf. Über diese verbreitet sich Verf. eingehend im 2. Teile seines Buches (Kap. VII und VIII). Den Absehkursus für solche, deren Sprache fehlerhaft, lückenhaft, wortarm ist, entschieden verurteilend — und mit demselben Rechte ist auch nur mit sehr geringem Vertrauen der in kurzer Frist vollzogenen Heilung jugendlicher Stotterer zu begegnen, da hier eine qualitative physiopsychologische Veränderung versucht wird, die nicht parallel der quantitativen läuft und daher nur auf Zeit von Erfolg gekrönt sein kann — bespricht der Verf. den Absehunterricht, mit welchem sprachliche, intellektuelle und religiöse Bildung, sich methodisch aufbauend, Hand in Hand gehen. Besonders redet er hierbei dem Sprachanschauungsunterricht das Wort, um sich darauf eingehend darüber zu verbreiten, daß in erster Linie aller Unterricht die Sprache zu bilden hat. Den Weg, den Verf. einschlägt bei Aufstellung seines Bildungsplanes (S. 94 ff.) bez. der Kenntnisse, Fertigkeiten und der Charakterbildung, wird nicht jeder sofort mit betreten; aber die angeschlossenen Betrachtungen über den besondern Wert einzelner Unterrichtsfächer für Schwerhörige, z. B. der Gesellschafts-, Verfassungs-, Gesetzes- und Verwaltungskunde, sind rückhaltlos zu unterschreiben. — Der Höhepunkt der Arbeit, der sich in diesem 2. Teile ausdrückt, ist mit Geschick vorbereitet und herausgehoben, während der entworfene Erziehungsplan selbst der beste Zeuge für die pädagogische Einsicht und den pädagogischen Takt des Verfassers ist. Überall betont der Verf. mit Recht den zeitigen Eingriff durch Arzt und Pädagogen bei beginnender Schwerhörigkeit, damit die bereits errungenen Schätze an Sprache, Wissen und Gemüt dem Individuum erhalten bleiben, und so nimmt er auch oft Gelegenheit, seinen genauen Beobachtungen praktische Winke für Schule und Haus anzuschließen.

Der Anhang wird dem ertaubten Kinde gerecht. Aus diesem ist besonders hervorzuheben, daß der Verf. betont, es sei möglich, taubgewordenen Kindern schon vom 6., ja 4. Lebensjahre an durch entsprechende pädagogische Behandlung die bereits erworbene Sprache und alle die Vorteile, welche an den Besitz derselben gebunden sind, zu erhalten, sie also vor dem Lose der Taubstummheit zu bewahren.

Überschaut man den reichen Inhalt des Buches, so dürften es nur wenige Punkte sein, wo eine Erweiterung zu wünschen wäre. Nach Ansicht des Rec. sind es folgende Punkte:

1. Es empfiehlt sich, dem Kap. I gute Abbildungen beizugeben.

2. Der Verf. redet nur von dem Rechnen, als zeitliche Operation gedacht. Es würde interessant sein, die Beobachtungen an Schwerhörigen zu erfahren, die das aus räumlichen Operationen bestehende Rechnen geboten hat (Tillichscher Rechenkasten), zumal die Ansichten über beide Rechenarten selbst im Unterricht der Normalen geteilt sind.

3. Welche geistigen Abnormitäten paaren sich mit der Schwerhörigkeit beim Beginn oder im Verlauf des Leidens?

---

später, daß wohl auch die schärfere Disciplinierung derselben gemangelt haben muß. — Beim Klavierspiel war mir's, als hörte ich die angeschlagenen Töne viel später, als sie eigentlich mein Ohr treffen mußten, und endlich war es nur eine bestimmte Partie der Töne (die mittleren Oktaven), die ich im Zusammenhang deutlich bei lautem Spiel vernahm. Erging sich das eigne Spiel zugleich nach den tiefen und hohen Tönen, so schien es mir für Augenblicke, als schlage ich nur die Tasten an, die Tonempfindung fehlte. Erst konzentrierte Aufmerksamkeit vermochte mich für diesen Zusammenklang entferntliegender Töne empfänglich zu machen. Vergl. 4. am Schluß der Rec.

4. Eingehender Würdigung bedarf die vorübergehende Schwerhörigkeit (Mittelohrkatarrh rc.) bei Kindern.

Da die Schwerhörigkeit eine weit verbreitete Erscheinung ist, Familie, Schule und Haus gleichmäßig ihr Interesse diesem Leiden zuzuwenden haben, ist das sehr wertvolle Buch nicht nur jedem Fachmann, sondern auch gebildeten Eltern, vor allem aber jedem Lehrer dringend zu empfehlen. A. Fuchs-Berlin.

Zur Volksschriften-Litteratur.

Rosegger, Das ewige Licht. Erzählung aus den Schriften eines Waldpfarrers. Leipzig, L. Staackmann.

Das ewige Licht ist, wie die andern Roseggerschen Romane, zuerst im „Heimgarten" erschienen. Bereits dort haben wir die Erzählung mit lebhaftem Interesse kennen gelernt. Sie ist in der vorliegenden Buchausgabe wesentlich erweitert und umgearbeitet. Wir haben fast alle von Roseggers vielen Schriften gelesen und die meisten nicht einmal, sondern öfters. Das ewige Licht stellen wir aber in die allererste Reihe seiner Werke. Schon wegen seiner Tagebuchform und wegen seiner Örtlichkeit erinnert das Buch sehr an den Waldschulmeister. Rosegger weist selbst darauf hin (Heimgarten 1897, Februarheft), daß noch eine tieferliegende Einheit beide Werke verbindet. Der Waldschulmeister schildert die Gründung einer Gemeinde, das ewige Licht den Untergang. Diesen Untergang einer Gemeinde hat der Dichter auch im Gottsucher und in Jakob dem Letzten dargestellt. Dort führen religiöse Irrtümer zum Untergang, hier politische und wirtschaftliche Verhältnisse. Im ewigen Licht ist es die Weltmode und Sittenlosigkeit, die das Verderben herbeiführt. In jeder der dem Untergange geweihten Gemeinden verblutet ein Menschenherz.

Der Dichter will in dem ewigen Licht das Zusammenprallen zweier Kulturen schildern, den Untergang der alten und das Emporstürmen einer neuen Zeit. Diesen enormen Stoff war der Dichter nun zu umgrenzen genötigt. Es wird dargestellt, wie er sich in dem Kopfe und dem Herzen eines schlichten Gebirgspfarrers darstellt, und welche Konflikte er heraufbeschwört. Ein Tendenzroman in des Wortes übler Bedeutung ist das ewige Licht nicht. Das ergiebt sich schon aus den vielen einander widerstreitenden Individualitäten. Dem gut katholischen Pfarrer Wieser steht der unkirchliche Rolf, der im Walde lebt, gegenüber. Das Judentum wird nach zwei Seiten beleuchtet: Die Schattenseite repräsentiert der egoistische Geld- und Weltmensch Ritter von Yark. Ein Lichtbild ist sein gerechtigkeitsliebender Sohn Joseph. Der Küster Karl versieht sein Amt tadellos und ist im geheimen doch Atheist. Ihm hat Rosegger den boshaften, neidischen und faulen Betbruder Christl gegenübergestellt. Luzian, der Sohn des armen, schwer arbeitenden und doch glücklichen Stein-Franzl, wird ein fried- und haltloser Arbeiter-Agitator und Phantast. Der Dorfrichter Eschgartner vertritt die alte, einfache, glückliche; der Zaunstiegelhofer die neue Zeit. Der ausschweifende Aushilfs-Kooperator, ein Säufer und Spieler, und der ehrwürdige, gewissenhafte Priester Steinberger, den der Widerspruch zwischen Beichtgeheimnis und Gewissen in den Tod stürzt — wiederum welch ein Gegensatz! Weiter der feige und dumme Tagedieb Peter Heissel und der Heuchler und Bösewicht Hoisel; der in seinem musikalischen Idealismus aufgehende Schulmeister Kornstock und der „athletische Kraftprotz"-Lehrer Uilaky; der Kultus des ewigen Lichtes in der katholischen Kirche und der Kultus des Naturschönen; die alte, schlichte Zufriedenheit und die moderne Genußsucht; der arme Kirchensprengel im Walde und das reiche, wohllebende Kloster Alpenzell, welche Fülle gewichtiger und interessanter Gegensätze! Und in all' dieser Fülle die Hauptperson, der schlichte und idealgesinnte Pfarrer Wieser — „ein warmes, naives Menschenherz als Brennpunkt der Zeit". Trotz des tragischen Endes darf die Dichtung wohl kaum pessimistisch genannt werden. „Der Pfarrer geht als Person unter, aber nicht so sein Ideal, die Liebe. Wie Rolfs Sonne am Himmel, so strahlt dieses Licht christlicher Nächstenliebe hinüber in kommende Jahrhunderte."

H. Hansjakobs ausgewählte Schriften. Volksausgabe. 8 Bände. 1. Band: Aus meiner Jugendzeit. 2. Band: Aus meiner Studienzeit. 3. Band: Wilde Kirschen. 4. und 5. Band: Dürre Blätter. 6., 7. und 8. Band: Schneeballen. Heidelberg, Georg Weiß. Preis geheftet 15 M., elegant geb. 19 M.

Heinrich Hansjakob, Bauernblut. Erzählungen aus dem Schwarzwald. 2. Auflage. Ebenda 1896.

Auf Hansjakob wurden wir dadurch aufmerksam, daß eine litterarische Kritik diesem Volksschriftsteller alle Vorzüge Roseggers ohne dessen Fehler zuschreibt. Bei unserer großen Verehrung für Rosegger waren wir nun in hohem Maße auf Hansjakob gespannt, von dem uns bis dahin wenig bekannt war. Es geht uns bei ihm eigenartig. Während wir Roseggers Schriften mit beinahe ausnahmslosem Beifall lesen und ihn je länger je mehr liebgewonnen haben, finden wir uns mit Hansjakob allzuoft im Widerspruche, als daß wir seine Schriften mit so ungeteiltem Genusse lesen könnten wie die Roseggerschen. Hansjakob ist zum mindesten kein Freund der Preußen und Bismarcks, ist ultramontan (als katholischer Geistlicher in Freiburg i. B.) und Jesuitenfreund, bedauert die Aufhebung der Klöster ꝛc. Seinen Standpunkt bringt er bei passender Gelegenheit unumwunden zum Ausdruck. Überhaupt sind Hansjakobs Schriften subjektiv durch und durch, insofern er seine Meinung auch in kleinen Fragen (z. B. über den Christbaum, den Impfzwang, die Personenbeförderung auf der Eisenbahn ꝛc.) oftmals in die Erzählung einflicht. In dem Vorwort zum „Bauernblut" spricht er sich darüber folgendermaßen aus: „Wenn ein Schreiner einen Kasten macht, so giebt er von sich nichts dazu, und wenn der Kasten fertig ist, ist vom Schreiner nichts darin. Wir sehen dem Kasten deshalb weder an, ob sein Meister Leim groß oder klein, demokratisch oder nationalliberal, reich oder arm, noch ob er ein zufriedener oder unzufriedener, ein stiller oder ein krakehlender Mann ist. Ich mache nun meine Bücher nicht, wie ein Schreiner seine Kasten und Kommoden; ich will auch dabei und darin sein. Ja in gewissem Sinne möchte ich sagen: „Das Buch bin ich!" Der Held der Erzählung giebt mir oft nur die Form ab, in die ich meine Gedanken und „Bosheiten" hineinschreibe. Dann bin ich Pfarrer und Prediger und in letzter Eigenschaft amtlich gewohnt, an den vorliegenden Text stets Nutzanwendungen anzuknüpfen. Diese Gewohnheit trägt sich naturgemäß auch auf meine Bücher über." Wenn man Hansjakobs Erzählform mit der anderer Schriftsteller vergleicht, so findet man, daß er viel durcheinander erzählt, Ähnliches anknüpft, das den Gang der Erzählung nicht selten geradezu unterbricht. Dazu sagt er, er erzähle, wie ein Mann vom Volke; der nähme auch, wenn ihm im Anschlusse an das Erzählte eine andere Person in den Sinn komme, diese vor und erzähle zwischen hinein auch von ihr.

Ursprünglich und kerngesund sind alle Schriften, die wir von Hansjakob kennen. Die Form ist frisch, dabei geist- und oft auch humorvoll. Das Volksleben, die Freuden und Leiden der guten alten Zeit, die knorrigen und wetterharten und auch die neuerungssüchtigen Gestalten des Schwarzwaldes weiß er aufs anschaulichste zu schildern. „Er gehört zu der nicht allzu zahlreichen Gruppe katholischer Autoren, die niemals nach den Vorbildern der italienischen und spanischen Litteratur hingeblickt haben; er ist von der Romantik und dem ekstatischen Wesen der spanischen Dichtung nie berührt worden; er hat alle seine Wurzeln im deutschen Heimatsboden und ist eine so echt süddeutsche Natur, als nur eine in unserer Litteratur sich regt und geltend macht. Ein kräftiger Erzähler und Skizzenzeichner, der in näherer Verwandtschaft zu unseren Dorfgeschichtenschreibern oder zu W. H. Riehl und zu Bogumil Goltz und L. Steub steht, dabei dennoch ein treuer und gelegentlich auch streitfertiger Sohn und Diener seiner Kirche, erfreut und ergreift Hansjakob zunächst durch die lebensvolle Wärme seiner Schilderungen. Nach der künstlerischen Seite hin läßt der Wechsel von erzählendem, kulturgeschichtlichem und autobiographischem Vortrag, in dem sich der badische Pfarrer gefällt, manches zu wünschen übrig. Aber der frische Anteil, mit dem er der Wirklichkeit, allen Lebenserscheinungen, wie der Natur seiner heimatlichen Gegenden gegenübersteht, der kräftig gesunde Humor, mit dem er die Menschengestalten und Schicksale aus der Gegenwart und noch lieber aus einer nicht allzuweit zurückliegenden Vergangenheit darstellt, die auch ihm die goldene Zeit, die „gute alte Zeit" ist, die energische Deutlichkeit und Gegenständlichkeit der Bilder helfen über den wunderlichen Wechsel von persönlichen Eindrücken, Familienüberlieferungen und historischen Erinnerungen hinweg, der in Hansjakobs Büchern vorwaltet" (Dresdener Journal). In Hansjakobs Schriften muß man sich erst hineinlesen. Je mehr man davon liest, desto mehr Interesse gewinnt man dafür. Der 1. Band der ausgewählten Schriften schildert seine Jugendzeit in Haslach. Man gewinnt ein sehr anschauliches Bild des Städtchens und seiner originellen Bewohner. Die Lernzeit behandeln die Kapitel des zweiten Bandes: Die Entscheidung. Beim Kaplan. Der Quartaner in Rastatt. Der Quintaner. Der Sextaner. Der Maulesel. Universität und Konvikt. Im Seminar. Das Staatsexamen. Rückblick. — Wilde Kirschen nennt Hansjakob die Erzählungen des dritten Bandes. Originale sind hier

gezeichnet, Kleinbürger und Handwerksleute in den Landstädtchen. Wilde Kirschen nennt er seine Leute, weil die Originalkirsche auch die wilde Kirsche ist. Der Verfasser hat seine Originale streng nach der Natur und dem wirklichen Leben gezeichnet. Auerbachs und Roseggers Volksgestalten, so wunderbar poetisch sie auch sind, haben ihm zu viel von der Phantasie der beiden Dichter. Er läßt seine Kinzigthäler Leute aufmarschieren, wie sie leibten und lebten. Valentin, der Nagler, der kritisch' Hans, der närrische Maler und die anderen sind keine edlen und großen Charaktere. „Es sind Menschen mit allen Fehlern, die dem Menschsein anhängen; aber es sind keine übertünchten Gräber, keine blasierten Kulturmenschen," so urteilt der Schriftsteller selbst. — „Dürre Blätter" sind der vierte und fünfte Band betitelt. Die Erzählungen waren teils in der „Alten und Neuen Welt" erschienen, teils welkten sie als Manuskript. Sehr interessant ist aus dem fünften Bande das Tagebuch aus dem Jahre 1878 (vom 1. Juni bis Allerheiligen). Sonst bietet dieser Band noch: Erinnerungen eines alten Hutes. Im Schwarzwald. Eine Rundreise. — „Schneeballen" (6.—8. Band) nennt der Dichter Charakterköpfe aus dem Bauernstande, aus der Landbevölkerung, zum Unterschiede von den wilden Kirschen, den Originalmenschen aus dem Kleinbürgertum. Warum Schneeballen? Die Anregung gab das Gasthaus zu den drei Schneeballen in Hofstetten, südlich von Hasle' dem Elzethale, dazu. Der Vergleichungspunkte zwischen Bauern und Schneeballen weiß Hansjakob im Vorworte des sechsten Bandes eine ganze Anzahl aufzuzählen.

Auch Bauernblut ist ein origineller Titel. Das Vorwort beginnt folgendermaßen: „Blut," sagt Goethes Mephisto, „ist ein ganz besonderer Saft." Und ich sage: Bauernblut ist ein Saft von ganz besonderer Kraft. Bauernblut ist der Kitt, der heutzutage allein noch die bestehende Ordnung in der menschlichen Gesellschaft zusammenhält; es ist der Saft, mit dem Könige und Kaiser, Fürsten und Herren ihre Kinder aufziehen lassen und so vor Siechtum und Tode retten; es ist der Saft, der, vor allem auf den Schlachtfeldern vergossen, die Geschicke der Völker färbt und Nationen fesselt oder frei macht." Der Inhalt des Buches ist folgender: Der Graf Mazza. Martin, der Knecht. Der Sepple und der Jörgle. Der Lorenz in den Buchen. Der Vetter Kaspar. Die tiefe Resignation und das schlichte Pflichtgefühl der Bauern treten in Martin der Knecht und Lorenz in den Buchen zu Tage. Tief tragisch ist die Geschichte der beiden Hasbacher Hausknechte Sepple und Jörgle. Hansjakobs Schriften sind für jede Volks- und Familienbibliothek ein wahrer Schatz.

Mark Twains ausgewählte humoristische Schriften. 6 Bände. Stuttgart, Robert Lutz. Broschiert à 1,80 M.; eleg. geb. à 2,50 M. Sämtliche Bände 10 M. bez. 13,50 M.

Mark Twain ist der Schriftstellername des größten amerikanischen Humoristen Samuel Langhorne Clemens. Die Lotsen auf dem Mississippi rufen beim Auswerfen des Senkbleies aus: mark one — mark twain (oder two) u. s. w. Daher leitet Clemens seinen litterarischen Namen. Mark Twain ist am 30. November 1835 geboren. Er verlebte seine Jugendzeit in Hannibal im Staate Mississippi. In „Tom Sawyer" und „Huckleberry Finn" hat er seine ausgelassene Jugendzeit geschildert. Mark Twain hat ein bewegtes und vielgestaltiges Leben hinter sich. Er war Schiffsjunge, Druckerlehrling, Laufbursche, Lotse, Goldgräber, Reporter, Wandervortragsmeister. Als Feuilletonist und Skizzenschreiber gewann er sich die Vorliebe seiner Landsleute in hohem Maße.

Die uns vorliegenden ausgewählten humoristischen Schriften sind außerordentlich wohlfeil. Der Inhalt der sechs Bände ist folgender: 1. Abenteuer und Streiche von Tom Sawyer. 2. Abenteuer und Fahrten von Huckleberry Finn. 3. Skizzenbuch. 4. Leben auf dem Mississippi. Nach dem fernen Westen. 5. Im Gold- und Silberlande. 6. Reisebilder und verschiedene Skizzen, nebst einer Lebensbeschreibung Mark Twains.

Die Schriften Mark Twains haben zum Teil auch kulturhistorischen Wert. Die Naturschilderungen sind recht wertvoll. Für den Yankeehumor, der sich in den Schriften neben dem ernsten Elemente durchbricht, muß man allerdings das Organ haben, wenn man besonderen Genuß davon haben soll. Dem feinsinnigen deutschen Humor, wie er sich z. B. bei Reuter ausprägt, kann man den grobkörnigen, in parodistischen Aufputzungen gespreizt einherschreitenden amerikanischen Humor mit seinen excentrischen Abenteuern und Schwänken nicht gleichstellen. Das Unwahrscheinliche steigert sich so oft zum Unglaublichen, ja Ungeheuerlichen, daß der litterarische Kunstgenuß darunter leidet. Der amerikanische Humor sucht etwas darin, ganz inkongruente Dinge und Absurditäten miteinander zu verbinden, sie zu verquicken und plötzlich scheinbar erschreckt zu merken,

daß die Sache so absurd und inkongruent ist. Die amerikanische Humoreske führt scheinbar geraden Weges zu einer bestimmten Schlußpointe hin, während in Wirklichkeit das Ende völlig gegen die Erwartung ist. Ein eigenartiger Kunstgriff, der hier und da angewandt wird, besteht darin, daß zunächst mit außerordentlicher Blendigkeit, ja mit Feuer erzählt wird. Plötzlich macht der Erzähler anscheinend eine Verlegenheitspause, als ob er merkte, daß er sich auf falschem Wege befinde. Er redet etwas vor sich hin — und darin eben ist die Pointe enthalten. Unsitten und Thorheiten der alten und neuen Welt geißelt Mark Twain scharf und treffend. Auch als Mensch steht er groß da. Durch den Bankerott der Verlagsfirma von Webster in New York, bei der er beteiligt war, hat er sein bedeutendes Vermögen verloren, das er sich bei seinen hohen Schriftstellerhonoraren erworben hatte. Jetzt in seinem Alter hat er sich entschlossen, alles daranzusetzen, um seine Gläubiger bis auf Heller und Pfennig zu befriedigen. Zu diesem Zwecke unternimmt er eine mehrjährige Vorlesungsreise um die Welt. Er sagt darüber: „Die geistigen Fähigkeiten eines Menschen dürfen von den Gläubigern nach Recht und Gesetz nicht mit Beschlag belegt werden. Aber ich bin kein Handelsmann, und die Ehre ist ein strengerer Zuchtmeister als das Gesetz. Nach dem bisherigen Erfolge zu urteilen, den ich auf meiner Vorlesungstour gehabt habe, hege ich die Zuversicht, daß ich, wenn mir Gott das Leben läßt, innerhalb vier Jahren den Rest abgezahlt haben werde. Dann kann ich, völlig schuldenfrei, mein Leben neu beginnen."

Nakel a. d. Netze. Adolf Rude.

Zur Recension eingegangene Bücher.

An die Herren Verleger!

Das „Evangelische Schulblatt" hat nicht Raum genug, um über jedes ihm zugesandte Buch eine Recension bringen zu können. Die betr. Bücher werden aber sämtlich am Schlusse der Hefte als zur Besprechung eingesandt namhaft gemacht. Es bleibt zumeist den Herren Recensenten überlassen, welches Buch durch eine längere Besprechung oder kürzere Anzeige besonders hervorgehoben werden soll. Auf eine Rücksendung der nicht recensierten Bücher kann sich die Redaktion nicht einlassen, es sei denn, letztere habe sich selbst ein Buch zum Zwecke der Besprechung vom Verleger erbeten.

Paul Bartusch, Die Annaberger Lateinschule zur Zeit der ersten Blüte der Stadt und ihrer Schule im 16. Jahrhundert. Ein schulgeschichtliches Kulturbild. Annaberg 1897, Graser. 2,50 M.

Rud. Krichau, Lehrplan und Pensenverteilung für eine einklassige Volksschule. Hannover 1897, Meyer. 2,40 M.

C. Wagner, Zur Pflege der Sittlichkeit unter der Landbevölkerung. Ein Mahnruf an Eltern, Brautleute und Herrschaften. Leipzig 1897, Wallmann. 0,75 M.

Friedr. Polack, Was dem Lehrerstande und der Schule noch fehlt. A. Drei Lebensfragen des Lehrerstandes. Bonn, Soennecken. 0,50 M.

C. E. van Koetsveld, Die Kinder in der Bibel. Für unsere Kinder geschildert. Aus dem Holländischen übersetzt von C. Th. Müller. Leipzig 1897, Jansa. Geb. 2,50 M.

Christoph Schrempf, Die Wahrheit. Halbmonatschrift zur Vertiefung in die Fragen und Aufgaben des Menschenlebens. Nr. 85. Stuttgart, April 1897, Frommann. Vierteljährl. 1,80 M., das Heft 0,40 M.

Dr. K. Heilmann, Missionskarte der Erde nebst Begleitwort. Mit besonderer Berücksichtigung der deutschen Kolonieen. 3. verb. Aufl. Gütersloh 1897, C. Bertelsmann. 1,20 M.

Fritz Heinrich Commentz, Der kleine Katechismus Luthers. Ein Lehrbuch der christlichen Religion, fern und frei von jedem kirchlichen Partikularismus. I. Historische und socialpolitische Beleuchtung. II. Erklärung der fünf Hauptstücke aus und durch sich selber. 1. Lief. Flensburg 1897, Westphalen. 1,20 M.

C. Ruhsert. Der kleine Katechismus Luthers. Für Schule und Haus ausgelegt im entwickelnden Gedankengang. Kiel 1897, Eckardt. 2,50 M.

Lic. theol. Herm. Hachfeld, Der kleine Katechismus Martin Luthers ein wundervolles Buch in seiner jetzt anerkannten Bedeutung. I. Die Geschichte seiner Vorarbeiten. Helmstedt 1897, in Kommission bei Wiegand & Grieben, Berlin.

Verantwortlicher Schriftleiter **G. von Rohden** in **Werden** (Ruhr).

Evangelisches Schulblatt.

August-September 1897.

I. Abteilung. Abhandlungen.

Aus Dörpfelds Nachlaß.

Die drei didaktischen Probleme des genetischen Lehrganges.[1])

Viele Jahre lang habe ich mir den Kopf darüber zerbrochen, wie im Religionsunterricht ein Mittelweg zwischen der elementaren Weise (der Einzelgeschichten) und der abstrakten Weise (der Katechismen und gelehrten Dogmatiken) gefunden werden könnte, und wie bei diesem Mittelwege der Lehrgang gegriffen sein müßte. Unzählige Unterredungen mit Theologen und Schulmännern brachten mich keinen Schritt weiter: die einen sahen die Berechtigung meines Suchens nicht ein, die andern verstanden mich nicht, und die dritten wußten eben keinen Rat. Schließlich sah ich mich wieder auf die eignen Versuche angewiesen. Wie einem dabei unterweilen zu Mute wird, kann nur der wissen, der jemals auf eigene Faust einen Weg durch einen Urwald hat suchen müssen.

Die allgemeinen Kennzeichen der genetischen Methode waren mir — von einigen andern Fächern her — so ziemlich klar.[2]) Es galt nun vorab, die didaktischen Probleme zu ermitteln, welche sie an einen Lehrgang des Religionsunterrichts stellt.

Zu dem Ende suchte ich mir zuerst noch einmal genau zu vergegenwärtigen, wie die beiden vorhandenen Lehrwege, der elementare und der katechismusmäßig-abstrakte, geartet sind, um dann aus dem, was der eine rückständig lassen muß und der andere verfehlt, genauer zu ersehen, was der genetische Lehrgang, als die richtige Fortsetzung des elementaren, zu erstreben hat.

Der elementare Lehrgang. Als das Charakteristische desselben haben wir hier nur zu merken, daß er dem Gange der Geschichte folgt und sich mit der Betrachtung der Einzelgeschichten beschäftigt. Für die Elementarstufe braucht also die Didaktik den Lehrgang nicht erst zu erdenken: sie fand ihn vor. Auch die Einteilung — die Gruppierung des Stoffes im ganzen und

---

[1]) Aus dem Handbuch zum zweiten Enchiridion, das wir bald im 12. Bande der Gesammelten Schriften veröffentlichen zu können hoffen. von Rohden.

[2]) Die gründlichste und zuverlässigste Belehrung über das Wesen der genetischen Methode bietet immer noch Dr. Magers kapitales Buch: „Die genetische Methode des schulmäßigen Unterrichts in fremden Sprachen und Litteraturen.“ Zürich, bei Meyer und Zeller, 1846 426 S.

in den einzelnen Historien — ist durch den Verlauf der Geschichte gewiesen. Die didaktische Überlegung hat es lediglich noch mit der Auswahl der Einzelgeschichten zu thun, wobei darauf zu achten ist, daß dieselben faßbar, instruktiv und der Zahl nach angemessen sind. — Obgleich also der Lehrgang für die Elementarstufe sozusagen ein gegebener ist, so hat es doch bekanntlich überlange gedauert, bis man das Gegebene fand, d. h. bis man einsah, daß für die religiöse Unterweisung auf dieser Stufe nicht der Katechismus, sondern die biblische Geschichte den Mittelpunkt bilden muß. Noch lange, lange Zeit nach der Reformation hat eben das Umgekehrte gegolten, oder wohl gar der Katechismus allein gegolten. Und selbst heute noch läuft in den meisten Schulen der Katechismus als ein zweiter selbständiger Lehrgang neben dem geschichtlichen Lehrgange her. Wann dieser Dualismus einmal einem einheitlichen Lehrgange Platz machen wird, ist vor der Hand noch nicht abzusehen.[1])

Der synthetisch-dogmatische Weg. Da derselbe von dem Gange der Geschichte gänzlich absieht, hat er insoweit völlig freie Hand. Sein Objekt ist die abstrakte (von der Geschichte abgezogene) Lehre; und seine Sorge beschränkt sich nur darauf, wie dieselbe am faßlichsten und übersichtlichsten zu ordnen sei. Da haben denn — wie es scheint — viele Meinungen Raum.

[1]) Noch weniger scheint das Lehrverfahren beim elementaren Geschichts-Lehrgange in die rechte Bahn kommen zu können. Ich will nicht davon reden, wie die so höchst nahe liegende Erkenntnis, daß dem Historienbuche ein Frageheft zur Seite treten muß, so lange hat auf sich warten lassen können. Vielen Lehrern ist diese Einsicht selbst heute noch nicht aufgegangen: sie quälen lieber sich und ihre Kinder damit, die Geschichten zum genauen Wiedererzählen einzuprägen, oder aber langstilige Katechisationen darüber zu halten. Es ist das nur ein Gebrechen von vielen. (Vgl. „Ein christlich-pädagogischer Protest wider den Memorier-Materialismus im Religionsunter-unterricht," Gütersloh, bei C. Bertelsmann.) — Es hat etwas so Schmerzhaftes wie Erschreckendes, zu sehen, mit welcher selbstgenüglichen Sicherheit so viele junge und leider auch ältere Lehrer an den so schwierigen biblischen Geschichtsunterricht gehen, und mit welcher Suffisance sie auf ein tieferes Bibelstudium herabblicken. Da ist ihnen vorgesagt worden, Pestalozzi habe ausgemacht, daß aller Unterricht anschaulich sein müsse, — und dann haben sie weiter sich vorsagen lassen, die biblische Geschichte sei der rechte religiöse Anschauungsunterricht. Nun wissen sie es. Was sollte also noch zu fragen und zu lernen sein? — Denn was das Können betrifft, so sind die einen weiland auf ein regelrechtes Katechisieren und die andern auf ein regelrechtes Spedieren zum Wiedererzählen eingeschult worden. Die einen wie die andern haben ihre Lektion gelernt, geübt, — nun sind sie aber auch „fertig." Einmal selbständig darüber nachzudenken: warum die biblische Geschichte der rechte religiöse Anschauungsunterricht ist, und — warum sie es doch wiederum nicht ist, kann ihnen nicht einfallen, denn das selbständige Denken ist ja in den Reglements und Instruktionen nirgend vorgeschrieben. Und dann: wenn diese „praktischen" Männer sich auf solche theoretische Fragen einließen, so könnten sie sich ja möglicherweise dazu gedrängt sehen, in ihrer Lehrpraxis umlernen zu müssen. Schrecklich! Schrecklich! Dem geht ein kluger Mann lieber aus dem Wege.

Luthers kleines Enchiridion verteilt den Stoff nach den sogenannten fünf (oder sechs) Hauptstücken: Gesetz, Glaubensbekenntnis, Gebet, Taufe, Abendmahl.

Der Heidelberger Katechismus hat nach einer kurzen Einleitung folgende drei Abschnitte: 1. Von der Sünde, 2. Von der Erlösung (Glaubensbekenntnis und Sakramente), 3. Von der Dankbarkeit (Gebote und Gebet).

Professor T. Beck behandelt in seinem neuen Lehrbuche (zwei Bde.) die eigentliche Glaubenslehre in drei Kapiteln: 1. die göttliche Weltschöpfung mit ihrer göttlichen Ordnung, 2. der ungöttliche Welt-Abfall mit der göttlichen Gesetzgebung, 3. die göttliche Weltversöhnung mit ihrer Gnadenordnung. Des Theosophen Oetinger originelle Schrift: „Die Theologie aus dem Begriff des Lebens abgeleitet" enthält folgende sinnige Kapitelreihe: 1. Von Gott, als der Quelle des Lebens, 2. Vom Menschen, als dem Behältnis des Odems der Leben, 3. Von der Sünde, als der Entfremdung vom Leben Gottes, 4. Von der Gnade, als der Mitteilung des neuen Lebens, 5. Von der Kirche, als der Gesellschaft, in welcher der Geist des Lebens wirkt, 6. Von den letzten Dingen als dem Ende und Ausgange des Lebens.

Man kann fast sagen: so viele Katechismen und Dogmatiken, so vielerlei Lehrgänge. Nur darin stimmen die meisten (größeren) Katechismen überein — worin sich zugleich ihre Abstammung von den gelehrten Dogmatiken offenbart, — daß sie in ihren Rahmen hineinpressen, was sich nur hineinpressen läßt: Hauptsachen und Nebensachen, alte Ketzereien und neue Unterscheidungslehren, logische Haarspaltereien bis zu fünf oder sieben oder x Kennzeichen der wahren Buße u. s. w. Im Unterricht ergänzt sich zuweilen dieses gerüttelte und geschüttelte Vollmaß noch durch ein voluminöses Diktat, — so daß es aussieht, wie wenn die schlichten Christenkinder sämtlich ein theologisches Fachexamen bestehen sollten, oder nach der Konfirmation in einer Kirchenwüste eine geistliche Hungersnot durchzumachen hätten. Doch mit diesem althergebrachten Irrtum des Übermaßes im Lehrstoffe haben wir es hier nicht zu thun, auch nicht mit dem Unfug des Memorierens abstrakter Lehrsätze, sondern mit dem Lehrgange, nämlich mit seinem abstrakten Inhalt und seiner synthetischen Lehrordnung, — kurz: mit seinem mittelalterlichen scholastischen Charakter. Alle übrigen Wissenschaften haben nach und nach in der Forschung wie in der Lehrweise aus dem ausgefahrenen Gleise der Scholastik sich herausgearbeitet. In der Forschung ist auch die Theologie auf besserem Wege; im pfarramtlichen Unterricht aber schleppt sie noch immer ihre scholastische Abstraktionsfuhre auf der alten Bahn der Synthese einher. Im Grunde ist es freilich mit der Synthese, mit der Beweiskräftigkeit des Lehrganges, nicht weit her. Abgesehen davon, wie weit die einzelnen Sätze aus den beigegebenen Sprüchen sich „erweisen" lassen, — wie steht es um die Reihenfolge der Sätze und Abschnitte? Wenn ein Schüler in der Mathematik einen Teil des synthetischen Weges zurückgelegt

hat, so weiß er auch, warum die Lehrsätze so aufeinanderfolgten: er sieht ein, daß einer den andern als Unterlage dient. Wie steht es aber mit dieser Einsicht bei dem Katechismusschüler? Schon die bunte Mannigfaltigkeit der katechetischen Lehrgänge beweist, daß eine systematisch geschlossene Begriffsreihe hier noch nicht gefunden ist. Die Kapitel hängen ganz lose zusammen. Der eine ordnet sie so, der andere anders, — der eine wie der andere aber nach einem subjektiven oder bloßen Zweckmäßigkeits-Aperçü. Und wo es doch anders wäre, da vermag wenigstens der Schüler einen engeren Zusammenhang nicht zu entdecken; vielleicht befindet sich unter 10000 Konfirmanden, die ihren katechetischen Leitfaden absolviert haben, nicht ein einziger, der den leitenden Faden begriffen oder von seiner Beweiskräftigkeit etwas erfahren hat. Man wendet vielleicht ein, es sei nicht nötig, daß der Schüler dies begreife. Wohl, — so ist auch nicht nötig, daß er so unterwiesen wird, und ist um so weniger nötig, da es eine bessere Weise giebt. Mit Verwundern fragen sich die Schulmänner seit einem halben Jahrhundert und länger, woher es doch komme, daß den Pastoren so gar keine Ahnung darüber aufgehen wolle, wie höchst unfruchtbar ihre scholastische Lehrweise ist, und wie wenig sie zu der biblischen Lehrart stimmt. Es ist ihnen schlechthin ein Rätsel; wie denn überhaupt die abstrakten Religions-Leitfäden beim Jugendunterrichte dem geschulten Denken unserer Zeit als ein Anachronismus, als ein letztes kurioses Überbleibsel der mittelalterlichen Philosophie erscheint.

Das Seltsamste aber bei dieser seltsamen Erscheinung läßt uns die „moderne", der „rationellen" Auffassung sich rühmende theologische Richtung sehen. Um was handelte es sich doch bei all den lärmvollen Katechismusstreitigkeiten in Hannover, in Baden, in Nassau u. s. w., und jüngst wiederum in der Pfalz? Etwa darum: ob Katechismus, oder nicht? d. h. ob die scholastische Lehrweise, oder die wirklich rationelle, pädagogische, natur- und sachgemäße? — Keineswegs. In wie vielen dogmatischen Punkten die beiden Parteien auch uneins waren, darin aber waren sie so einig wie zwei Zwillingsbrüder, daß das Christentum ohne einen Leitfaden in der alten abstrakten scholastischen Form sich nicht lehren lasse. In der That stehen auch die neueren und neuesten Katechismen aus der „modernen" resp. altrationalistischen theologischen Schule hinter den orthodoxen an Abstraktionssucht um kein Haar breit zurück; vielmehr überbieten sie dieselben noch. Und da diese neuen Katechismen ohne Zweifel ebenso fest und ebenso mechanisch eingeprägt werden sollen, als es bei den alten Brauch war, so ist also zugleich dafür gesorgt, daß auch die altehrwürdige Memorierqual in der neuen Ära nicht aussterbe. In Nassau wurde unlängst viel über die Gefahr gejammert, die den dortigen Schulen durch die anrückenden preußischen „Regulative" mit ihrem Memorierübermaß drohe. Gewiß, die Regulative fordern des Guten zu viel. Allein wenn man alles zu-

sammenrechnet, was sie zum Lernen aufgeben, so reicht dies doch bei weitem nicht an das Übermaß von verstandlosem Memorieren, was allein der große moderne Landeskatechismus den dortigen Schulen zumutet. Und diese echt nassauische Last ist seit mehr als einem Vierteljahrhundert getragen worden, ohne daß auch nur ein rationeller pädagogischer Wächter gemuckt hätte (Jes. 56, 10). In der That, die Geschichte der Katechismen ist rätselhaft, an welchem Punkte man sie auch besehen mag.

Den elementaren und den katechismusmäßigen Weg haben wir mit einem eiligen Blicke besehen. Betrachten wir jetzt die Probleme und Kennzeichen des genetischen Lehrganges.

Erstes Problem. Der genetische Lehrgang muß sich auf dem Boden der Geschichte halten. Diese Forderung wird von zwei Seiten gestellt: vom Begriff der genetischen Methode und von der Natur des Lehrgegenstandes. — Hören wir vorab ein paar kurze Zeugnisse von Männern der Wissenschaft, die sich im Forschen und Lehren nach genetischer Methode versucht haben. Schleiden sagt („Leben der Pflanze“ S. 106): „Bei den organischen Wesen entscheidet nicht die Erscheinung des Gewordenen, sondern das Gesetz des Werdens über gleich und ungleich, über ähnlich und unähnlich, und die Idee der **Entwickelungsgeschichte** ist der allein befruchtende Gedanke in der wissenschaftlichen Betrachtung des Lebendigen und bestimmt den Wert der Disciplinen; deshalb steht auch die Pflanzenphysiologie höher als die systematische Botanik, die vergleichende Anatomie höher als die beschreibende Zoologie, und die Geschichte höher als die Statistik.“ — Über W. Roschers Methode in seinen „Grundlagen der Nationalökonomie“ sagt ein Recensent: „Einen von den Methoden der Franzosen und Engländer ganz verschiedenen, eigentümlichen Gang verfolgt W. Roscher durch seine historisch-physiologische Methode. Roscher führt auf diese Weise dem Leser gewissermaßen den Gedankenprozeß vor, den die Gründer der Wissenschaft durchgemacht haben müssen, bis sie deren Gesetze aus den Thatsachen der Geschichte ermittelten. Er stellt nicht das Ideal einer Volkswirtschaft hin, gleichsam wie ein Prokrustesbett, in das die Völker hineingepreßt werden sollen,[1]) sondern er verfolgt die Grundbegriffe und Urbestandteile der Wirtschaft bis in ihre historischen Anfänge, begleitet sie in ihrem Entwickelungsgange durch die Kulturstadien, um endlich mit Beobachtungen, Sätzen und Lehren zu schließen, welche die Erfahrung von Jahrhunderten geläutert hat.“ — Roscher selbst sagt über seinen Lehrgang („Nationalökonomie“, Bd. I. S. 45 ff.):

„Wir verzichten in der Theorie auf die Ausarbeitung eines Ideals, „„der besten Volkswirtschaft““ nach der Manier der franz. Socialisten gänzlich. Was

[1]) Wer denkt hier nicht an die sog. „reine Lehre“, das Ideal der Theologen?

wir statt dessen versuchen, ist die einfache geschichtliche Schilderung — zuerst der wirtschaftlichen Natur und Bedürfnisse des Volkes; zweitens der Gesetze und Anstalten, welche zur Befriedigung der letztern bestimmt sind; endlich des größeren oder geringeren Erfolges, den sie gehabt haben.[1]) Also gleichsam die Anatomie und Physiologie der Volkswirtschaft. Je n'impose rien, je ne propose même rien: j'expose." Über die Vorteile dieses entwickelnden Lehrganges sagt dann der Verf. noch: „Erstlich, mit der völligen Durchführung dieser Methode wird eine Menge von bedeutenden Kontroversen hinwegfallen. Der Irrtum besteht häufig nur darin, daß Maßregeln, die unter gewissen Umständen vollkommen heilsam, ja notwendig sind, nun unbefugterweise auch unter ganz andern Umständen durchgeführt werden sollen. Hier würde also eine vollständige Einsicht in die Bedingung der Maßregel den Streit zur Befriedigung beider Parteien schlichten. Ein anderer sehr in die Augen fallender Charakterzug der historisch-physiologischen Methode besteht darin, daß sie der Selbsterhöhung entgegentritt, womit die meisten Menschen „verhöhnen, was sie nicht verstehen," und womit namentlich die höhern Kulturstufen auf die niederen herabschauen. — Endlich muß ich noch den möglichen Einwurf berühren, als ob die historisch-physiologische Nationalökonomie wohl gelehrt, aber nicht wohl praktisch sein könnte. Wenn man freilich nur solche Lehren praktisch nennt, welche von jedem Leser ohne weiteres Nachdenken auf die Praxis gleichsam abgeklatscht werden können, so muß unser Buch darauf Verzicht leisten. Ich zweifle indessen sehr, ob in diesem Sinne irgend eine Wissenschaft der praktischen Darstellung fähig ist." [2]) — Trendelenburg, der in seinem „Naturrecht auf dem Grunde der Ethik" in gleicher Weise eine genetisch-organische Darstellung versucht hat, sagt darüber (S. 8): „Es ist das Eigentümliche des Organischen, daß das Ganze, in einem ursprünglichen Gedanken gegründet, vor den Teilen und in den Teilen sei, und der inneren Bestimmung gemäß in sich und in den Teilen sich vollende. Als Beispiel aus der Natur diene die Entwickelung der Pflanze aus dem Samen nach dem Typus ihrer Art, im Ethischen die Entwickelung des Staates aus der Einheit der Macht, welche sich zum Schutze menschlicher Zwecke wendet." — Gerade so faßte auch vor 100 Jahren schon der geniale Oetinger das Hauptproblem der genetischen Methode, wenn er sagt („Theologie" S. 35): „Die heilige Schrift bedient sich einer Methode, welche mehr mit der Entstehung der Dinge übereinkommt und nicht so gar sehr auf die Koncinnität der Begriffe drängt. Die geometrische (synthetische) Ordnung nimmt ihren Ausgangspunkt von irgend einem abstrakten Gedanken; die generative Ordnung aber geht, wie es beim Samenkorn der Fall ist, vom Ganzen aus und entfaltet dieses gleichmäßig bis zum Kleinsten, was wir — in unserm Erforschen und Lehren — freilich nur unter unvollkommenen Bildern nachahmen können."

---

[1]) Man vergleiche hiermit im II. Enchiridion die dreifache Betrachtung jeder Geschichtsperiode: 1. das menschliche Bedürfnis, 2. Gottes Heilsthat, 3. die Wirkung derselben im Leben der Menschen.

[2]) Die hier genannten drei Vorteile der genetischen Methode müssen beim Religionsunterricht noch ungleich stärker ins Gewicht fallen, namentlich auch im Blick auf die verschiedenen Konfessionen, Sekten und theologischen Schulen.

Fassen wir zusammen, was diese Männer nach ihrem Begriff der genetischen Methode erstrebt haben, so ist es eine Forschung und Lehrdarstellung, welche einmal der Entwickelungsgeschichte des Gegenstandes nachgeht, soweit er eine solche hat, und sodann der Entwickelungsgeschichte der Wissenschaft, das ist dem Gedankenprozesse, den die Gründer derselben haben durchmachen müssen, bis sie deren Gesetze aus den Thatsachen der Geschichte fanden. Ihrer zwei, Trendelenburg und Oetinger, fordern außerdem noch ein Besonderes, nämlich eine solche Lehrdarstellung, die schon im Beginn eine elementare Vorstellung des Ganzen geben kann, so daß der Verfolg, der dem Entwickelungsgange nachgeht, dasselbe in sich und in seinen Teilen sich ausgestalten und vollenden sieht. Damit würde ohne Zweifel die höchste Stufe des genetischen Lehrganges erreicht sein, — wo Schleiermachers These sich erfüllt: „Wahre Wissenschaft ist vollendete Anschauung," oder Bakos berühmtes Ideal: Ordo et connexio idearum idem est ac ordo et connexio rerum. Ob und wo diese letztere Stufe erreichbar ist, sei hier nicht untersucht; jedenfalls aber nur da, wo der Gegenstand selbst eine Geschichte hat, denn in den rein spekulativen Wissenschaften, z. B. in der Mathematik, würde nach meiner Auffassung Trendelenburgs Forderung keinen rechten Sinn haben.

So viel ist somit schon aus dem allgemeinen Begriff der genetischen Methode klar: da die christliche Religion eine Entwickelungsgeschichte hat, so muß ein Religionslehrgang, der ein genetischer heißen und ein naturwüchsiges Wissen erzeugen will, sich auf dem Boden der Geschichte halten. Die Natur des Gegenstandes kann diese Forderung nur bekräftigen: denn das christlich-religiöse Wissen — sei es ein elementares, oder ein wissenschaftliches — hat es immer zuerst und wesentlich mit historischen Thatsachen zu thun.

Hält man nun einerseits die Forderung fest, daß der Unterrichtsgang der Geschichte folgen müsse, und denkt man andrerseits daran, daß er doch eben praktische Heilslehre sein soll, und diese Heilslehre nach gewohnter Auffassung eine Reihe bestimmter dogmatischer Lehrstücke zu behandeln hat: so scheint es fast, als ob dieses erste Problem sich in einen unlösbaren Knoten verwandelte. Sei dem, wie ihm sei, — sei der Knoten lösbar, oder nicht, so viel steht fest: soll der religiöse Lehrgang ein genetischer sein, so muß er auf dem Boden der Geschichte bleiben.

Zweites Problem.[1]) Die Lehre von Christo und seiner Wohlthat umfaßt ein Wissensgebiet, dessen Ausdehnung sich noch weniger teleskopisch und

[1]) Es muß hier im voraus darauf aufmerksam gemacht werden, daß die beiden folgenden Probleme nicht zum Begriffe der genetischen Methode gehören, also auch nicht daraus gefolgert werden können. Es sind vielmehr allgemein didaktische Forderungen und müssen daher, so viel möglich, auch schon beim elementaren Lehrgange beachtet werden. Als besondere Probleme des genetischen Lehrganges können sie nur in

mikroskopisch absehen läßt als die irgend einer andern Wissenschaft. Und doch hat diese Lehre andrerseits die Eigentümlichkeit — worin ihr wiederum keine andere Wissenschaft gleichkommt — daß sie sich sozusagen in einen verjüngten Maßstab bringen läßt und so in ihrem Kern dem Ungelehrten und Laien, ja dem Kinderverstande nicht minder faßbar ist als dem gelehrten Fachmanne.[1]) Wie der Herr spricht: „Es sei denn, daß ihr umkehret und werdet wie die Kinder, sonst werdet ihr nicht in das Reich Gottes kommen," so kann man auch unbedenklich sagen: Wer die christliche Lehre nicht so gegriffen hat, daß er sie auch den Unmündigen faßlich mitteilen, ja im Notfalle die letzten Stunden eines wenig unterrichteten Sterbenden durch sie tröstlich erhellen kann, der hat sie noch nicht recht ergriffen. Die christliche Einsicht ist überhaupt weniger ein Wissen, das sich in eine Summe von Kenntnissen auflösen und daraus zusammensetzen läßt, als vielmehr ein Licht, das zwar mehr oder weniger intensive Leuchtkraft haben mag, aber stets nach allen Richtungen um sich her Helle verbreitet. Wann diese Leuchtkraft beginnen, wann der erste wirkliche Lichtstrahl wie ein Blitz das Gemüt durchzucken oder aber allmählich wie die Morgenröte darin aufgehen werde, — das läßt sich im voraus nicht sagen, und noch weniger läßt sich diese Wirkung kunstmäßig hervorrufen. Da kann in der Theologie ein Student oder ein Gelehrter Wissen auf Wissen häufen, und doch will von einer christlichen Erleuchtung nichts spürbar werden, während bei einem jungen oder alten „Kinde" das Wenige, was es von der Himmelswissenschaft weiß, seinen Lebensweg nach Bedarf vollkommen erhellt, und jeder neue Wissenszufluß wie von selbst in neuen Lichtstoff sich verwandelt.

Was folgt daraus?

Vorab dies, daß bei einem Lehrgegenstande, der nicht bloß Wissenssache, sondern vor allem Gewissenssache ist, nicht die Quantität der Wissenszufuhr, sondern die Einwirkung auf Gemüt und Gewissen die Hauptsache ist. Ein Unterricht über Dogmen, die nicht sofort sagen, daß sie eine ethische Bedeutung haben, daß sie notwendig zu einer „Anweisung vom seligen Leben" gehören, mag in der theologischen Fachwissenschaft irgendwo seinen Platz fordern müssen, aber in der erziehenden Jugendunterweisung darf er keinen beanspruchen: im Sinne der Pädagogik ist er gar kein Religionsunterricht.

---

dem Sinne gelten, als sie nur auf einer höheren Stufe und bei der genetischen Methode im vollsten Maße ausführbar sind. — Ganz besonders werden sie durch die Natur und die Zwecke des Religionsunterrichts empfohlen; und das ist's, was eben im Texte kurz entwickelt werden soll.

[1]) Auf dieser Eigentümlichkeit beruht es auch, daß die oben erwähnte Forderung Oetingers und Trendelenburgs — (der genetische Lehrgang müsse mit einer elementaren Vorstellung vom Ganzen beginnen) — gerade im christlichen Religionsunterricht besser als in irgend einem andern Fache ausführbar ist.

Sodann das andere, daß, wie man das Feuer im Ofen durch ein Übermaß von Brennmaterial ersticken kann, so bei der christlichen Unterweisung das Übermaß von Lehrmaterial eine ähnliche schlimme Wirkung hervorzurufen vermag. Ich sage Lehrmaterial, nicht Lernmaterial, — denn an die übeln Folgen eines übermäßigen Wortmemorierens denke ich zunächst noch gar nicht, sondern daran, daß der Schüler, wenn sein Blick zu sehr in die Vielheit zerstreut wird, vor lauter Bäumen den Wald nicht zu sehen bekommt. Die mehrerwähnte Forderung: der religiöse Unterricht müsse von vornherein und auf allen Stufen etwas elementarisch Ganzes geben, hat namentlich auch den Sinn, vor allem Überschüssigen und Zerstreuenden zu warnen.

Hiernach können wir das zweite Problem des genetischen Mittelweges leicht feststellen. Es liegt darin, daß die historisch-genetische Betrachtung, obwohl sie nicht mehr bei den Einzelgeschichten stehen bleiben kann, doch nie in die Weite und Breite sich verlieren darf, vielmehr ganz im Gegenteil den Blick unverrückt auf die Hauptsachen zu konzentrieren hat, und zwar vor allem auf solche Hauptsachen, die einen Anspruch an das Gewissen erheben. Kurz: das zweite Problem ist die didaktische und erziehliche (oder die intellektuelle und ethische) Konzentration.

Drittes Problem. Auch die besseren, die kleineren Katechismen haben die Konzentration im Auge gehabt, — allen vorauf Luthers Enchiridion. Das erhebt sie eben nach pädagogischem Maß weit über alle neben- und nachgebornen voluminösen Leitfäden. Ferner haben sie nicht bloß die didaktische Konzentrierung beabsichtigt, sondern auch die erziehliche, die Einwirkung auf das Gewissen, wie z. B. in Luthers kleinem Katechismus der herzliche Ton und die auf eine persönliche Anfassung gerichtete Redewendung der Antworten deutlich bekunden. Allein auch bei diesen Musterkatechismen liegt die didaktische Konzentration doch nur in der Beschränkung des Lehrstoffes; auf den Lehrgang hat sie keinen Einfluß gehabt. Und weil überdies der Lehrstoff abstrakt von der Geschichte, von der Anschauung abgezogen ist, und deshalb von Punkt zu Punkt eine umständliche erklärende Besprechung nötig macht: so wird in Wirklichkeit doch weder die didaktische noch die erziehliche Konzentration in dem gewünschten Maße erreicht. (So bei den besseren Katechismen, von den übrigen ist in diesem Betracht gar nicht zu reden.) — Aber das nicht bloß. Weil die synthetischen Katechismen die didaktische Konzentration nur in der äußerlichen Beschränkung des Lehrmaterials suchen können, so tritt anstatt der beabsichtigten Konzentrierung des Blickes leicht ihr Afterbild, die Verengung der Anschauung ein. Sie erzeugen eine zu fertige Lebensansicht; sie lassen nicht genug ahnen und merken, daß hinter den Grenzen ihres Bereiches noch eine ungezählte Fülle von wissenswerten Dingen liegt; sie eröffnen keine Fernblicke in diese Weiten und erwecken darum kein Weiterstreben. Man will etwas „Fertiges" schaffen,

und das wird leider nur zu gut fertig gebracht; aber anstatt eine Wertschätzung des religiösen Wissens, eine Achtung vor den biblischen Schriften zu erzeugen, ist das Resultat nur zu oft das gerade Gegenteil.[1]) Diese übeln Folgen zu vermeiden, das ist das dritte Problem des genetischen Lehrganges: er soll ja das Erkennen konzentrieren und durch diese Konzentration die Wahrheit um so tiefer ins Gemüt eindringen lassen; aber er soll nicht minder eine verengte Lebensanschauung abwehren und zu tieferem Forschen anregen.

Katechismusunterricht und Formalstufen.

Von F. Hollkamm.

Motto: Wir glauben nun nicht mehr um deiner Rede willen, sondern wir haben selbst gehöret und erkannt. Joh. 4, 42.

Die nachfolgenden Ausführungen sind veranlaßt durch die Broschüre des Herrn Dr. G. von Rohden: Ein Wort zur Katechismusfrage. Die in derselben dargelegten Gedanken und Forderungen gaben dem Verfasser die Überzeugung, daß das von ihm schon seit Jahren angewandte Verfahren, den Katechismussatz nicht an den Anfang, sondern ans Ende der Lektion zu stellen, auch von Vertretern der Kirche als das richtige hingestellt werde. Er wurde zu demselben veranlaßt einerseits durch das Studium der Herbart-Zillerschen Pädagogik, andrerseits durch die Notwendigkeit, gesonderten Katechismusunterricht zu treiben. Hierbei mit dem abstrakten Katechismussatze zu beginnen und diesen nachträglich

[1]) Wie tief diese schlimme Wirkung geht, zeigen die Massen der Gebildeten und der weniger Gebildeten, denen Beschäftigung mit theologischen Dingen und Langweiligkeit gleichbedeutende Begriffe sind. Noch handgreiflicher tritt sie im Lehrerstande hervor. Auch da, wo eine Neigung zu allgemein wissenschaftlicher Fortbildung vorhanden ist, zeigt sich doch verhältnismäßig selten eine Neigung zur Vertiefung in die biblische Litteratur. Man stehe doch vor dieser Thatsache einmal still! — Wohl klagen auch die Gymnasien, daß diejenigen abgegangenen Schüler, welche nicht der Philologie sich widmen, später selten zu den alten Klassikern greifen; allein man wird doch von den Juristen, Medizinern u. s. w. nicht häufig hören, daß sie diese Beschäftigung an sich für langweilig hielten. Daran sei vergleichungsweise erinnert. — Nun haben aber Israels Klassiker eine viel allgemeinere und tiefer gehende Bedeutung für das Menschenleben als die griechische und römische Litteratur; und überdies sind die Volksschullehrer berufsmäßig gewiesen, sich mit denselben zu beschäftigen. Wenn nun auch sie der Bibel den Rücken kehren, wenn sie das Studium dieser auch ihnen mit anvertrauten Litteratur, so wie gemeinsame Besprechung darüber, für gründlich langweilig halten: so ist das doch eine zu augenfällige Abnormität. Hier muß eine Verkehrtheit im Bildungsgange im Spiele sein. Was auch alles dabei mitgewirkt haben mag, — eine der Hauptursachen wird unfehlbar darin liegen, daß sie die religiösen Klassiker nur durch die Brille der kleinen oder großen Katechismen lesen gelernt haben.

zu erläutern durch Beweismaterial, das entweder, wie Bibelsprüche, Liederverse oder Katechismussätze, selbst abstrakt ist, oder doch, wie die biblischen Beispiele, seinem lebendigen Zusammenhange entrissen worden ist, erschien ihm weder protestantisch noch pädagogisch. Er stellte deshalb Versuche an mit einem Verfahren, das sich im allgemeinen deckt mit der von Ziller aufgestellten Theorie des Lehrverfahrens, den sogenannten Formalstufen. Die Resultate dieser Versuche gaben den Stoff der vorliegenden Arbeit.

Ziller und seine Schüler rechnen den Katechismus zu denjenigen Stoffen, die einer Behandlung nach den formalen Stufen nicht unterworfen werden können. Ausdrücklich sagt Ziller:[1]) „Die vier Stufen sind formale Stufen, denn sie kommen bei allem Stoffe des pädagogischen Unterrichts ohne Unterschied seines Inhaltes vor. Nur wird vorausgesetzt, daß es kulturgeschichtlicher oder dazu in Beziehung stehender theoretischer Stoff sei. Die Gliederung nach den vier formalen Stufen ist folglich ausgeschlossen, — — wo der Stoff schon in einen begrifflichen Zusammenhang gebracht ist, also bei der Durcharbeitung eines fachwissenschaftlichen Lehrbuches, sei es eine Grammatik, ein Katechismus — — 2c." Dementsprechend behandeln Zillers Schüler, wie Thrändorf, Just u. a. den Katechismus nur in engster Verbindung mit der biblischen Geschichte. Die bei der Behandlung der einzelnen Geschichten gewonnenen Sätze abstrakten Inhalts sind außer Bibelsprüchen, Liederversen und vom Lehrer selbst formulierten Sätzen hauptsächlich Katechismussätze, die vom dritten bis siebenten Schuljahre gesammelt und im achten systematisch zusammengestellt werden. Ihre Zusammenstellung ist Sache des sogenannten abschließenden Katechismusunterrichts.[2]) Dieses Verfahren, so zweckmäßig es auch an sich sein mag, kann überall da nicht zur Anwendung kommen, wo ein selbständiger Katechismusunterricht stattfinden muß, vor allem nicht im Konfirmanden-Unterrichte. Es erhebt sich nun die Frage: Wie soll der Lehrer verfahren, wenn er gezwungen ist, einen gesonderten Katechismusunterricht zu erteilen. Den Katechismusstoff einfach nach den Formalstufen zuzuschneiden, „ihn in die Zwangsjacke der formalen Stufen zu zwängen," wie das Schlagwort der Gegner Zillers lautet, das verbieten ihm psychologisch-pädagogische Erwägungen. Es darf kein Ziel lauten: Wir wollen heute das fünfte Gebot kennen lernen! Denn ein solches Ziel würde keine konkreten, zur Aneignung neuer Vorstellungen fähigen Vorstellungen ins Bewußtsein heben können. Es kann ferner der Katechismussatz: Du sollst nicht töten! niemals Gegenstand einer pädagogischen Darbietung werden, weil er abstrakter Natur und nur noch einer Anwendung fähig ist. Zwar wäre eine Assoziation mit andern Katechismusstücken verwandten Inhalts, also etwa mit dem sechsten, siebenten und den folgenden

---

[1]) Vergl. Allgem. Pädagogik § 23, S. 295.

[2]) Vergl. Just, Der abschließende Katechismusunterricht. Altenburg bei H. A. Pierer.

Geboten, nicht unmöglich. Allein der daraus sich ergebende Satz, etwa: Du sollst deinem Nächsten nichts Böses zufügen! wäre einmal kein Katechismussatz und ginge sodann auch an abstrakter Natur noch über jene Sätze hinaus, deren Bekanntsein er überdies voraussetzte. In dieser Weise den Katechismus zu behandeln dürfte also nicht statthaft sein, und da gleichermaßen Ziller selbst, dazu seine Gegner und endlich die rechte Einsicht in die Theorie des Lehrverfahrens vor einer solchen Behandlung warnen, so wird sie wohl auch nur sehr selten vorgekommen sein. Aber sollen nun die, welche zu einem gesonderten Katechismusunterrichte gezwungen sind, zu dem alten dogmatischen Verfahren zurückkehren? Da dieses Verfahren, wie Dr. von Rohden darlegt, „zum seelengefährlichen Verbalismus führt,“ so „ist es in jeder Beziehung und Form zu verwerfen.“[1]) Es muß daher auch für den selbständigen Katechismusunterricht eine Form gefunden werden, die einerseits dem protestantischen Geiste gerecht wird, und andrerseits den pädagogisch-psychologischen Forderungen genügt. Eine solche ergiebt sich aus folgenden Erwägungen.

Jeder Katechismussatz ist seinem Wesen nach abstrakt. Er ist das Erzeugnis von Denkprozessen, zu welchen die Thatsachen der göttlichen Heilsoffenbarungen erleuchtete Männer notwendig veranlassen mußten. Diese Männer, wie Moses, die Propheten, Apostel, Kirchenväter, vor allen Dingen auch Christus, der Sohn Gottes, sie konnten sich unmöglich mit den bloßen Thatsachen begnügen. Nach denselben psychologischen Gesetzen, nach denen sich unser geistiges Leben heute vollzieht, mußten sie, sobald jene Thatsachen ihr geistiger Besitz geworden waren, über dieselben nachdenken,[2]) sie miteinander vergleichen, sie dadurch von allem Zufälligen und Unwesentlichen befreien, um sie in Form von Begriffen und Begriffsverbindungen der Nachwelt zu überliefern. So entstanden die Gebote des ersten Hauptstückes, so die Bitten des dritten, so die Glaubensartikel des zweiten Hauptstückes. Wir dürfen allerdings, um Mißverständnisse zu vermeiden, nicht vergessen hinzuzufügen, daß jene religiösen Wahrheiten unmöglich ohne göttliche Hilfe hätten zu stande kommen können. Allein es hieße andrerseits die Inspirationslehre übertreiben, wenn wir annehmen wollten, jene göttlichen Heilswahrheiten seien entstanden ohne alles Zuthun der Menschen. Alles, was uns mühelos zufällt, hat nicht jenen hohen Wert für uns, der dem mühsam erworbenen Besitze zukommt. Das gilt schon vom materiellen Besitze, etwa von dem durch Erbschaft oder Lotteriespiel gewonnenen Vermögen, es muß jedoch in noch höherem Grade von dem geistigen Besitztume des Menschen behauptet werden. Auch würden die religiösen Wahrheiten, als rein göttliche Offenbarungen gedacht, die ohne Vermittlung eines menschlichen Denkprozesses dem Menschen eingeflößt

---

[1]) Vergl. Ein Wort zur Katechismusfrage. 2. Aufl. S. 45.

[2]) Vergl. Luk. 2, 19.

wären, weder tief genug in seinem Gemüte wurzeln, noch auf das Thun des Menschen jenen tiefgreifenden Einfluß ausüben, den wir nicht bloß bei den Hauptpersonen der heiligen Geschichte, sondern bei jedem frommen Christen bemerken. Gott, der Erzieher der Menschheit, konnte unmöglich die Thorheit begehen, der heute nur ungeschickte Lehrer noch sich schuldig machen, die Thorheit, abstrakte Wahrheiten den Menschen fertig zu übergeben. Sind aber die religiösen Wahrheiten des Katechismus die Ergebnisse eines unter göttlicher Hilfe stattgehabten Denkprozesses, so folgt daraus, daß sie auch unsern Schülern nichts anderes sein und werden dürfen. Der Schüler muß angeleitet werden, auf dem Wege des selbstthätigen Denkens, natürlich unter Anleitung und Mithilfe des Lehrers, nicht nur jene Wahrheiten zu finden, sondern ihnen auch die seinem Verständnis entsprechende sprachliche Form zu geben. Daß er dabei ebenso wie der Lehrer des göttlichen Beistandes bedarf, ist selbstverständlich.

Allein woraus sollen die abstrakten Katechismussätze gewonnen werden? Aus demselben Materiale, aus dem sie ihre ersten Erzeuger gewannen, aus den Thatsachen der heiligen Geschichte. Dieses Material ist dem Kinde bekannt aus den biblischen Geschichtsstunden. Hier werden ihm die Persönlichkeiten vorgeführt, die uns den Weg weisen sollen, auf dem wir Gottes Kinder und Glieder seines Reiches werden können. Während nun die biblische Geschichte, wenn sie als gesondertes Lehrfach neben dem Katechismus betrieben wird, sich auf die Thatsachen der heiligen Geschichte zu beschränken hat, muß der Katechismusunterricht diese Thatsachen benutzen, um Maximen für unser Wollen zu gewinnen. Die Heilsgeschichte ist ihrem Wesen nach nichts anderes als Geschichte. Nur durch ihren erhabeneren Inhalt erhebt sie sich über die Profangeschichte. Sie ist deshalb ebenso wie letztere ein theoretischer Unterrichtsgegenstand, das heißt ein solcher, der unsere Kenntnis von dem, was ist und geschieht, erweitern soll. Die biblische Geschichte hat ihre Aufgabe gelöst, wenn sie die historischen Gesamtvorstellungen,[1]) die wir biblische Geschichten nennen, den Schülern vorgeführt, ihnen angeeignet und sie zur begrifflichen Durchbildung gebracht hat. Die zu psychischen Begriffen ausgebildeten, das heißt von allem Unwesentlichen gereinigten historischen Gesamtvorstellungen sind es eben, die wir historische Thatsachen nennen. Diese Thatsachen, wie sie in den Überschriften der biblischen Erzählungen gegeben sind, müssen als die Früchte eines vorläufigen Abstraktionsprozesses bezeichnet werden, der sich dadurch vor andern kennzeichnet, daß er über das Thatsächliche der ausführlichen Geschichte nirgends hinausgeht, sondern nur das Was derselben in konzentrierter

[1]) Man verwechsele nicht Gesamtvorstellungen und Allgemeinvorstellungen. Zu jenen gehören auf dem Naturgebiete Vorstellungen wie Wald, Garten, auf historischem Gebiete alle ausführlichen Erzählungen konkreten Inhalts. Die Allgemeinvorstellungen geben die Grundlagen für gewisse Arten von Begriffen. Vergl. Strümpell, Logik. S. 7 ff.

Form enthält. Daß die in der biblischen Geschichte behandelten historischen Gesamtvorstellungen eine sorgfältige begriffliche Durchbildung erhalten, ist außerordentlich wichtig für den Unterricht in der Religion. Denn da das Kind nicht fähig ist, die Erzählungen in ihrer konkreten Ausführlichkeit zu behalten, so würden, wenn die Heraushebung des der historischen Gesamtvorstellung wesentlichen Materials dem Schüler resp. dem naturgemäß sich einstellenden Abstraktionsvorgange überlassen bliebe, mit dem Zufälligen und Nebensächlichen auch viele wesentliche Momente der Geschichte verloren gehen. Überdies sollen ja die Schüler im Denken geübt werden. Es sollen die Erzählungen durchdacht werden, damit sie sich dem Gedächtnisse einprägen. Diese Einprägung wird aber nicht nur dadurch gefördert, daß der Schüler mit Hilfe des Lehrers aus der ausführlichen Erzählung den thatsächlichen Kern herausschält, sondern vor allem auch dadurch, daß die gewonnenen abstrakten Thatsachen wieder mit konkretem Material umkleidet und die gewonnenen Begriffe dadurch geläufig gemacht werden, so daß sie jederzeit fähig sind, auch die ausführliche Erzählung wieder ins Bewußtsein zu heben. So geschieht es z. B., wenn der Lehrer nach den Denkfragen des Dörpfeldschen Enchiridions eine biblische Geschichte erzählen läßt. Denn die Fragen enthalten die wesentlichen Momente der historischen Vorstellung, die in den Überschriften der Abschnitte ebenso ihre Zusammenfassung finden, wie diese Überschriften in dem Titel der Geschichte ihre Spitze haben. Hat nun der Unterricht in der biblischen Geschichte uns mit den Thatsachen der Heilsgeschichte bekannt gemacht, indem er sie uns zunächst in anschaulich-ausführlicher Weise vorführte, dann zu begrifflicher Durchbildung brachte, so hat er seine Aufgabe erfüllt. Sache des Katechismusunterrichts ist es dann, über das Thatsächliche hinaus zu gehen, um zu Ergebnissen zu gelangen, die unser Wollen und Thun zu beeinflussen vermögen. Der Katechismusunterricht ist also kein theoretisches, sondern ein praktisches Unterrichtsfach und verhält sich zur biblischen Geschichte ähnlich wie Grammatik, Orthographie und Stilistik zur Litteratur, oder wie Arbeitskunde zur Naturwissenschaft. Auch er stützt sich auf konkretes Material, die Thatsachen der Heilsgeschichte. Allein dies Material liegt nicht mehr roh vor, wie Erfahrung und Umgang es unmittelbar liefern, sondern es hat schon eine gewisse Bearbeitung und Veränderung erfahren, und zwar einmal bei denen, die es uns berichteten und sodann bei uns selbst, die wir es zum Gegenstande eines vorläufigen Abstraktionsprozesses gemacht haben. Es ist also konkretes Material, aber nur in relativem Sinne, das heißt in Bezug auf die aus ihm zu gewinnenden abstrakten Sätze höherer Ordnung. Wir müssen ferner dieses konkrete Material unter einem bestimmten Gesichtspunkte beurteilen. Diesen Gesichtspunkt finden wir in unseren Beziehungen zu Gott. Was glauben wir von Gott, was erbitten wir von Gott, wie dienen wir ihm und wie treten wir in seine Gemeinschaft! Das sind die Fragen, von denen getrieben wir den Gang der

heiligen Geschichte durchforschen, um Antwort auf sie zu empfangen. Je reicher nun das konkrete Material ist, das uns zur Verfügung steht, desto leichter ist es, diese Antwort zu finden. Wir dürfen uns deshalb bei jenen Fragen, die sich in eine ganze Reihe einzelner Fragen zerlegen, nicht auf die Thatsachen einer Geschichte beschränken, sondern aus allen den Schülern bekannten Erzählungen muß Material gewonnen werden. Da nun manche Erzählungen für bestimmte Fragen keinen Stoff enthalten, so werden die konkreten Stoffe keinen äußeren historischen, wohl aber einen innern begrifflichen Zusammenhang zeigen. Wo das Material für eine religiöse Frage überhaupt nur spärlich in der heiligen Geschichte vorhanden ist, da kann auch die Profangeschichte, die Litteraturkunde und das Leben selbst zu Hilfe genommen werden.

Wie soll nun dies konkrete Material gehoben werden? Die Antwort ist schon gegeben. Durch eine unser religiöses Leben betreffende Frage, der von Stufe zu Stufe sich immer neue, immer schwerere und tiefere Fragen anreihen müssen. Diese Fragen sind die Ziele der einzelnen Katechismuslektionen. Wie wir diese Fragen am zweckmäßigsten aufeinander folgen lassen, das zeigt uns der Gang der heiligen Geschichte, in dem sich ja auch die Stufen des göttlichen Heilsplanes darstellen. Wie Gott sich der Menschheit zuerst zeigte als allmächtiger Schöpfer und als liebender Vater, so müssen wir ihn auch dem Kinde zuerst vorführen. Für den ersten Punkt benutzen wir die Wunder der Natur, für den zweiten das Familienleben des Kindes als Anknüpfungspunkt. Die Geschichten der Urzeit und der Patriarchenzeit liefern die biblischen Grundlagen. Als Ziele dürften etwa aufgestellt werden: 1. Was hat Gott zuerst an uns gethan? 2. Was thut er noch jetzt an uns a) an jedem Tage? b) in Gefahr und Not? 3. Aus welchem Beweggrunde thut er es? 4. Was bin ich ihm dafür schuldig? Die Antworten darauf ergeben die Erklärung des ersten Artikels. Frage Nr. 1 führt zu der Erkenntnis, daß Gott der allmächtige Schöpfer Himmels und der Erden sei, und die Fragen Nr. 2—4, daß er sich uns als ein gütiger Vater zeige. So gewinnen wir zugleich mit der Erklärung, resp. durch Zusammenfassung derselben den Text des Artikels. An den Schluß des ersten Artikels, daß wir Gott Dienst und Gehorsam schuldig sind, schließt sich sogleich das erste Hauptstück an, das uns sagt, was wir zu thun haben um Gott zu dienen. Auch hier folgt die Anordnung des Katechismusstoffes dem Gange der religiösen Entwicklung der Menschheit, wie sie uns die Geschichte Israels typisch zeigt. Denn nachdem sich Gott den Erzvätern dargestellt hat als der liebende Vater, zeigt er sich dem Volke Israel als der strenge Herr und Gebieter, der ihnen als solcher seine Gebote giebt, nicht ohne ihnen vorher noch einmal in einer Reihe gewaltiger Ereignisse einerseits seine Allmacht, andrerseits seine Güte ins Gedächtnis gerufen zu haben. Die Berichte jener Ereignisse benutzen wir, um das Gleiche bei den Kindern zu thun. Das Ergebnis ist der Satz: Ich bin

der Herr, dein Gott. Darauf folgen die einzelnen Gebote, anknüpfend an die Ziele: Wir wollen heute das Gebot Gottes kennen lernen, durch das er alles heidnische Wesen aus unsern Herzen ausrotten will! Wie machen wir den rechten Gebrauch von Gottes Namen! Durch welches Gebot sucht uns Gott vor dem Versinken in irdische Geschäftigkeit zu bewahren? Wie verhalten wir uns gegen Gottes Stellvertreter auf Erden? Wir wollen den göttlichen Befehl kennen lernen, durch den er das Leben des Nächsten, seinen Ehebund, sein Eigentum, seinen guten Ruf schützen will! Ihr sollt die Gebote kennen lernen, durch welche Gott die Quelle der bösen Thaten verstopfen will! Endlich: Was droht Gott denen an, die seine Gebote nicht halten? Was verheißt er denen, die sie halten? Der daraus entwickelte Schluß der Gebote wird wiederum mit dem ersten Satze des ersten Hauptstückes und mit dem ersten Artikel in Verbindung gesetzt. So erkennen die Kinder, daß Gott der Allmächtige seine furchtbaren Drohungen eben sowohl auszuführen vermag als Gott der Vater seine Verheißungen.

Wie der Menschheit, so wird auch den Kindern das Gesetz ein Erzieher auf Christum. Deshalb folgt dem ersten Hauptstücke der zweite Artikel. Er wird eingeleitet durch die Frage: Haben wir die Gebote gehalten? Johannes der Täufer, der ernste Bußprediger des jüdischen Volkes, giebt uns Gelegenheit den Kindern Wesen und Notwendigkeit der Buße zu zeigen und ihr Verlangen nach Erlösung zu wecken. Dann zeigen wir den Kindern, wie schon die Namen unseres Heilandes auf seinen Beruf hindeuten und wie sich schon in seiner frühen Jugend zeigt, was er seinem Wesen nach ist. Zur Beantwortung beider Fragen eignet sich vortrefflich die Jugendgeschichte des Heilandes.[1]) Der wichtigste Satz des zweiten Artikels: Ich glaube, daß Jesus Christus mein Herr ist, muß unter allen Umständen an den Schluß gestellt werden. Wir beantworten uns im Anschluß an die Leidensgeschichte zuvor die Fragen: Was hat Christus für uns gethan? Für wen hat er es gethan? Wovon hat er die Menschen erlöst? Womit hat er sie erlöst? Zu welchem Zwecke hat er sie erlöst? Wodurch hat er uns das verbürgt? Auf die erste dieser Fragen genügt natürlich nicht die Antwort: Er hat mich erlöst! sondern die Kinder müssen erkennen, daß Christus für sie geboren, gelebt, gelehrt, gelitten hat, für sie gekreuzigt, gestorben, begraben und zur Hölle gefahren ist, und sie durch dieses **alles** erlöst hat. Den

---

[1]) Denen, die den Katechismus zwar selbständig betreiben, aber doch eng an den Gang der biblischen Geschichte anschließen möchten, stellt sich hier eine Schwierigkeit entgegen. Die Erzählungen vom Leben und von der Lehre des Heilandes geben keine Gelegenheit, die übrigen Sätze des zweiten Artikels zu entwickeln, die ausschließlich auf sein Leiden Bezug nehmen. Der Lehrer wird deshalb gut thun, in dem einen Jahre Jesu Leben und Lehre ausführlich zu behandeln und daraus die Bitten des dritten Hauptstückes gewinnen zu lassen, im andern nach kurzer Wiederholung dieser Stoffe die Leidensgeschichte und den zweiten Artikel ausführlich zu behandeln.

Kindern muß hier und bei andern Gelegenheiten gezeigt werden, daß Luthers Erklärung auf Vollständigkeit keinen Anspruch macht, sondern sehr oft nur die Hauptsache herausgreift.[1]) Der Text des zweiten Artikels, dessen Sätze ja im Grunde genommen hauptsächlich aus der kurzen Anführung der Hauptthatsachen der Erlösungsgeschichte[2]) bestehen, wird am besten bei der Behandlung der ersten Frage mit herangezogen und erklärt. Die Antworten auf diese und die folgenden fünf Fragen finden dann ihren zusammenfassenden Ausdruck in dem Satze: Christus ist unser Herr.

Die Besprechung des dritten Hauptstückes erfolgt im Anschluß an die Geschichten vom Leben und von der Lehre des Heilandes. Das Gesamtziel lautet hier: Wir wollen lernen, welche Bitten wir täglich vor Gott bringen sollen! Die Einzelziele heißen: Wir wollen lernen, wie wir Gott im Gebet anreden müssen! Wir wollen lernen, wie wir Gott zu bitten haben, damit wir a) dem Namen von Gotteskindern Ehre machen (erste Bitte), b) damit wir Glieder seines Reiches werden, c) damit wir seinen Willen erfüllen können (zweite und dritte Bitte). Wir wollen die Bitte kennen lernen, in der wir um ein irdisches Gut bitten! Zu welcher Bitte soll uns der Gedanke an unsere Sünden treiben! Wie sollen wir bitten, damit wir vor weiteren Sünden bewahrt bleiben! Wie werden wir bitten, wenn wir an die schrecklichen Folgen der Sünde denken! (vierte bis siebente Bitte). Mit welchen Worten sollen wir unser Gebet schließen! Als biblische Grundlage empfehlen sich besonders die Gleichnisse, doch sind auch die Erzählungen aus Christi Leben und Leiden nicht zu entbehren. Für die Anrede würde die Geschichte vom zwölfjährigen Jesus, für die erste Bitte Jesu Kampf mit den Pharisäern, für die zweite Bitte Jesus vor P. Pilatus, für die dritte Bitte sein Kampf in Gethsemane, für die vierte Bitte die Speisungswunder, für die fünfte das Gleichnis vom Schalksknecht, für die sechste Jesu Versuchungen, für die siebente Bitte das Gleichnis vom reichen Mann und armen Lazarus, für den Beschluß Jesu Himmelfahrt zweckmäßige Ausgangspunkte bieten.

Das dritte Hauptstück liefert besonders in der zweiten Bitte einen Anknüpfungspunkt zum dritten Artikel, der sich an die Behandlung der Apostelgeschichte anschließt. Er beantwortet die Frage, wie das von Christus erworbene Heil mein Eigentum wird. Als erstes Ziel wird die Frage aufgestellt: Wie kommen wir zu Jesu unserm Heilande? Darauf wird zuerst die negative Antwort gegeben: Nicht aus eigner Vernunft und Kraft! (Nikodemus, die Pharisäer) und dann die positive: Mit Hilfe des heiligen Geistes. (Pfingstgeschichte).

[1]) Man vergleiche z. B. das zweite Gebot, wo weder vom gedankenlosen Aussprechen des göttlichen Namens noch vom Segnen die Rede ist.

[2]) Diese Sätze gehören als rein historische Systemsätze (vergl. S. 334) eigentlich in den biblischen Geschichtsunterricht.

Nur darf nicht sogleich tiefer auf das Wesen des heiligen Geistes eingegangen werden, sondern es wird vorher gefragt: Wie wirkt der heilige Geist a) am Einzelnen, b) an der Gesamtheit. Was thut er, damit wir Glieder des Himmelreichs werden? Was thut er, wenn wir es geworden sind a) noch in diesem Leben, b) am jüngsten Tage, c) in der Ewigkeit? Nun erst greifen wir auf die Hauptfrage des dritten Artikels zurück: Worin besteht denn das Wesen des heiligen Geistes? Dabei müssen wir uns natürlich begnügen, wenn die Kinder nur einen Hauch von dem Wehen desselben spüren, so daß sie den Bekenntnissatz: Ich glaube an den heiligen Geist! nicht gedankenlos herplappern. Die übrigen Sätze des Textes werden sogleich im Anschluß an die der Erklärung entwickelt, da sie mit denselben ungefähr den gleichen Inhalt haben.

Die beiden folgenden Hauptstücke sind bekanntlich nicht Gegenstände des Schulunterrichts. Wir übergehen sie deshalb hier und bemerken nur, daß uns das vierte die Frage beantwortet: Durch welche heilige Handlung werden wir schon in zarter Jugend Glieder der christlichen Kirche? und sodann: Durch welche heilige Handlung erneuern wir als Erwachsene die Gemeinschaft mit unserm Heilande? Als Grundlagen der Behandlung dienen die Taufe Jesu durch Johannes sowie die entsprechenden Geschichten aus der Apostelgeschichte einerseits, die Einsetzung des Abendmahls und das Leben der ersten Christengemeinde andrerseits.

Auffallend wird dem Religionslehrer an dieser Anordnung erscheinen, daß der erste Artikel dem ersten Hauptstücke vorangeht. Allein die Gründe dafür sind schwerwiegend genug. Das Kind muß notgedrungen erst den Gebieter kennen lernen, ehe man ihm seine Gebote vorführen darf. Es muß erst an seine Allmacht, an seine Liebe und Güte glauben gelernt haben, ehe man ihm zumuten darf, Gott zu gehorchen. Gott darf ihm nicht als ein Despot erscheinen, der aus reiner Willkür über uns gebietet, sondern es muß dem Kinde klar gemacht sein, daß Gottes Gebote nur ein Ausfluß seiner Vatergüte sind, und ein Mittel für uns, ihm Dankbarkeit zu beweisen. Um solche Überzeugungen im Kinde zu wecken, genügt der kurze Satz: Ich bin der Herr dein Gott! durchaus nicht. Dazu ist eine gründliche Behandlung des ersten Artikels notwendig, als dessen kurze Zusammenfassung und Rekapitulation dann jener Satz erscheint. Noch schwerwiegender sind die Gründe in Bezug auf den zweiten Artikel. Derselbe muß bei genetischer Behandlung unbedingt den Geboten, nicht dem ersten Artikel folgen, weil durch das Vertiefen in den Geist der Gebote allein jene Bußfertigkeit geweckt werden kann, welche Vorbedingung ist zum Glauben an den Heiland. So darf denn die Reihenfolge der Katechismusgruppen keine andre sein als: erster Artikel, Gebote, zweiter Artikel, Vaterunser, dritter Artikel, Taufe, Abendmahl.[1])

---

[1]) Gegen diese Systematisierung der Katechismusfolge hat der Herausgeber seine sehr ernsten Bedenken!

Ein zweites Bedenken möchte sich dagegen erheben, daß die einzelnen Katechismusstücke, aus welchen jene großen Gruppen sich zusammensetzen, beim engen Anschluß an die biblischen Geschichten nicht immer in der Reihenfolge vorgeführt werden können, in der sie der Katechismus anführt. Dies Bedenken ist jedoch ziemlich leicht zu heben. Einmal sind diese Umstellungen nicht allzu häufig, und sodann werden sie nur da angewendet, wo das Verständnis der Sache durch sie keine Hemmung erfährt, sondern vielmehr gefördert wird. Was für Schaden sollte es bringen, wenn der Schüler zuerst an Jakob lernt, daß Gott uns erhält und versorgt aus väterlicher Güte und Barmherzigkeit ohn all unser Verdienst und Würdigkeit, und dann erst bei Joseph erkennt, daß uns Gott wider alle Fährlichkeit beschirmet und vor allem Übel behütet und bewahret. Es ist sogar ein Vorteil, wenn nun von neuem gezeigt wird, daß auch Joseph der göttlichen Güte nicht immer würdig war. Was sollte es schaden, wenn erst das siebente und dann das sechste Gebot, erst die vierte und dann die dritte Bitte behandelt würden. Es muß natürlich die im Katechismus gegebene begriffliche Reihenfolge hergestellt werden. Das geschieht aber nach und nach und vom Schüler selbst, der dadurch eine treffliche Gelegenheit erhält, seine Denkthätigkeit zu üben.

Endlich könnte es befremden, daß die Erklärung nicht dem Texte, sondern meist umgekehrt der Text der Erklärung folgt. Das wird jedoch dadurch notwendig, daß die Sätze der Erklärungen meist konkreter sind als die des Textes. Zuerst muß der Schüler eingesehen haben, daß es nicht recht ist bei Gottes Namen zu fluchen u. s. w., ehe man diese Einzelfälle zusammenfaßt in den Begriff eines Mißbrauches des göttlichen Namens. Wo umgekehrt wie beim zweiten Artikel einzelne Sätze des Textes weniger abstrakt sind als die entsprechenden Stellen der Erklärung, da gehen sie natürlich diesen letzteren voran. Besonders wichtig sind Luthers Erklärungen der Gebote, die gegenüber der mehr negativen Auffassung der Gebote seitens des Judentums überall den mehr positiven christlichen Standpunkt scharf hervorheben. Hier sind also Luthers Erklärungen mehr als bloße Klarstellungen, hier sind sie wesentliche Ergänzungen.

Die Ausführlichkeit, mit der die Frage nach den Zielen und Ausgangspunkten der Katechismusstücke behandelt worden ist, rechtfertigt sich durch die Wichtigkeit des Zieles für die gesamte methodische Einheit. Ist das Ziel unrichtig gestellt, so bekommt die ganze Lektion eine verkehrte Richtung. Eben so wichtig ist die richtige Aufeinanderfolge der einzelnen Ziele, damit ein Lehrstück das andre aufnehme, fortführe, erweitere, vertiefe und befestige. Ist der Lehrer über beides zur Klarheit gekommen, so wird er auch bei den auf das Ziel folgenden formalen Stufen das Richtige zu treffen wissen. Das vom Ziel umspannte thatsächliche Material, soweit es dem Schüler bekannt ist, würde auf die erste Stufe gehören. Wie schon erwähnt, darf dies Material auch der Profangeschichte, dem sprachlichen Unterricht oder dem Leben entnommen sein. Eine

Klarstellung, Sichtung und Ordnung dieses Materials bildet die Arbeit der ersten Formalstufe. Alles zur Besprechung der Frage noch notwendige, dem Schüler jedoch unbekannte Material gehört der zweiten Stufe an. Es muß natürlich vom Lehrer gegeben werden, und zwar in solcher Form, daß der Schüler es schnell anzueignen vermag. Eine kurze Erläuterung und Zusammenfassung dieser Stoffe ist Arbeit der zweiten Formalstufe. Genügt übrigens das dem Schüler bekannte Beispielmaterial zur Erörterung der Frage, so fällt hier die zweite Stufe fort, so daß man mit Dörpfeld beide Stufen zur Stufe der Anschauung vereinigt. Wenigstens ist beim Katechismusunterricht die Teilung dieser Stufe in zwei Unterstufen nicht unbedingt notwendig. Die Aufgabe der dritten Formalstufe besteht darin, das angeführte und geordnete Beispielmaterial nach bestimmten im Ziel gegebenen Gesichtspunkten hin zu durchdenken. Das Ergebnis dieses Denkens sind die minder abstrakten Sätze des Katechismus, wie sie sich in Luthers Erklärungen finden. Diese werden auf der vierten Stufe zunächst zusammengefaßt und sodann mit den übrigen schon entwickelten Sätzen derselben Hauptgruppe zusammengestellt resp. an der passenden Stelle ihnen eingereiht. Eine Verschmelzung der Systemstufe mit der Stufe der Association ist im Katechismusunterricht nicht thunlich, weil grade hier beide Stufen einen breiten Raum einnehmen. Die Sätze der Systemstufe müssen nun, um auf das Thun der Schüler angewendet zu werden, eine praktische Wendung erhalten, wo sie eine solche nicht, wie beim ersten Hauptstück, schon haben. Bei diesem kann man unmittelbar fragen: Was mußt du thun, wenn du dieses Gebot erfüllen willst? Nicht so beim zweiten und dritten Hauptstück. Vielmehr muß bei den Glaubenssätzen vorerst darauf aufmerksam gemacht werden, daß der Glaube ohne Werke tot ist. Zur Anwendung leitet dann die Frage über: Wie zeigst du deinen Glauben durch die That? Ähnlich fragt man bei den Bitten: Wie beweist du durch dein Thun, daß es dir Ernst war mit deiner Bitte? Auch hier müssen die Kinder daran erinnert werden, daß unsere Bitte nur dann Gott wohlgefällig sein kann, wenn wir selbst alle unsere Kraft für die Sache einsetzen, für welche wir gebeten haben, nicht aber dann, wenn wir die Hände in den Schoß legen. Die Anwendung muß überhaupt in der Katechismuslektion den breitesten Raum einnehmen und nicht bloß die oben genannten Erzählstoffe wieder heranziehen und durch neue Beispiele sowie durch Psalmen und Liederverse, durch Bibelsprüche und andre Katechismussätze ergänzen, sondern vor allem das phantasierte Handeln pflegen, wobei die Schüler sich vorzustellen haben, wie sie in diesem oder jenem konkreten Falle handeln müßten. Die hierbei zu Tage tretenden Anschauungen werden den besten Prüfstein dafür bieten, bis zu welchem Grade der Katechismussatz wirkliches Eigentum der Schüler geworden ist.

Drei Lektionsskizzen mögen die obigen Ausführungen illustrieren. Wir wählen dazu zunächst einen Glaubenssatz, dann ein Gebot, endlich eine Bitte.

A.

Katechismussatz: Wider alle Fährlichkeit beschirmet und vor allem Übel behütet und bewahret.

Ziel: Wir wollen heute lernen, wie sich Gott verhält, wenn trübe Zeiten uns heimsuchen!

1. Stufe: a) Von welchem Manne haben wir neulich gelernt, der viel Trübsal durchzumachen hatte? (Joseph.) Weise das aus seinem Leben nach! (Verkauft von den Brüdern, verleumdet vom Weibe Potiphars, vergessen vom Obermundschenk.) Von wem wissen wir ebenfalls, daß die Zeit seines Lebens oft eine böse war? (Jakob.) Welche Thatsachen aus seinem Leben beweisen das? (Flucht nach Mesopotamien aus Furcht vor Esau, Zwietracht mit Laban, Flucht nach Kanaan, Kummer und Herzeleid mit seinen Söhnen.) Auch Isaaks Leben verlief nicht immer glücklich. Inwiefern? (Feindschaft der Philister, Gram über seine Söhne.) Wessen Leben verlief verhältnismäßig am ruhigsten? (Abrahams.) Doch suchte ihn wenigstens die Furcht vor Unglück heim. Wo nämlich? (Kedor Laomor, Furcht vor Pharao, Angst um Isaak.) Von welchem Manne aus der Urgeschichte wissen wir, daß ihm ein großes Unglück widerfahren wäre, wenn Gott der Herr nicht gewesen wäre? (Noah.) Was wäre mit ihm geschehen, wenn sich Gott nicht seiner angenommen hätte? (Ertrunken in den Wassern der Sündflut oder verhungert in der Arche.)

b) Diejenigen unter euch, die schon längere Zeit in der Klasse sind,[1]) wissen noch von andern Männern zu berichten, die vom Unglück heimgesucht worden sind. Wer z. B.? (Hiob.) Erzähle was du noch von ihm weißt! Wie verhielt sich Gott der Herr zuerst? Wie dann? Wer weiß noch etwas von den Verfolgungen zu berichten, die David durchzukämpfen hatte? Was für Unglück traf ihn später noch? Wie verhielt sich der Herr gegenüber dem Propheten Elias? Was that er, als Hiskias von Sanherib bedroht wurde? In welchem Gleichnis des Heilandes wird uns von einem Manne erzählt, dessen ganzes Leben ein einziger Leidenstag war? Wer kann das Gleichnis vom armen Lazarus noch erzählen? Auch der Heiland selbst mußte viel leiden. Gieb an, was du aus seiner Leidensgeschichte behalten hast!

2. Stufe. Auch über Jesu Jünger kamen trübe Zeiten. Da ihr die Geschichte derselben noch nicht kennt, so will ich euch einiges daraus erzählen.[2])

Es folgen die Geschichten von Stephanus, von Paulus und vielleicht noch eine kurze Erzählung aus der Zeit der Märtyrer. Die Darbietung beschränkt sich jedoch auf das, was für die im Ziel angegebene Frage wichtig ist.

---

[1]) Die Lektionen wurden in der Oberklasse einer zweiklassigen Schule gehalten. Abschnitt b) ist für die jüngeren Kinder schon Darbietung, für die älteren nicht.

[2]) Statt dessen kann unter Umständen auch gelesen werden.

1. Stufe. Was lernen wir nun aus allen diesen Erzählungen?[1])

1. Vieles, was den Menschen im Leben trifft, ist ihm sehr unwillkommen, weil es ihm Kummer und Schmerzen bereitet. Im Gegensatz zu den glücklichen Ereignissen seines Lebens nennt er solche Erlebnisse Übel, und die Lebenslage, in der er von Übeln bedrängt wird, Not.

2. Schon ehe das Übel kommt, sendet es seine Vorboten. Der Mensch sieht das Übel näher und näher kommen, er empfindet Angst, (Furcht, Grauen). Solche drohenden Ereignisse heißen Gefahren oder Fährlichkeiten.

3. Wie verhält sich nun Gott der Herr a) in Gefahren? Er hält sie von uns fern, vertreibt unsere Angst; oder er läßt die b) Übel kommen, aber er behütet uns, daß wir nicht darin umkommen.

4. Oft scheint es, als ließe Gott den Menschen wirklich im Unglück versinken.

Was erfahren wir aber, wenn wir auf das Ende blicken? Diese Übel waren also nur scheinbare! (Joseph, Hiob, Jesus, Lazarus, Paulus.)

Wann nur können wir von wirklichen Übeln reden? Wenn wir Gott verlassen und in die Hände dessen fallen, der Leib und Seele verderben kann in die Hölle (Judas). Scheinbare Übel aber sind Liebesschläge Gottes, durch die er uns immer enger mit sich verbinden will.

Inwiefern also steht es in unserem freien Willen, ob wirkliche oder scheinbare Übel uns treffen sollen? (Wenn wir ihm treu bleiben, so trifft uns kein wirkliches Übel; nur wenn wir von ihm abfallen.)

Nun fassen wir zusammen! Wie verhält sich Gott in Gefahren? Wie im Übel? Behütet er uns vor allem Übel? (Ja.) Inwiefern können wir sagen, daß uns Gott in aller Gefahr beschirmet und vor allem Übel behütet? (Solange wir ihm treu bleiben, dient alles, was uns trifft, zu unserem Heil.)

4. Stufe. Was wir eben gelernt haben, spricht der Katechismus mit den Worten aus:

Ich glaube, daß mich Gott wider alle Fährlichkeit beschirmet und vor allem Übel behütet und bewahret.

Wir haben schon einen ähnlichen Satz kennen gelernt, der uns sagte, was Gott täglich an uns thut. Wie heißt er? „Ich glaube, daß mich Gott mit aller Notdurft — — reichlich und täglich versorget.“ In welchem Zusammenhange steht dieser Satz mit dem heute gelernten? (Wenn Gott uns nicht in Gefahr und Übel beistünde, so würden wir ebenso umkommen, als wenn er uns nicht versorgte.) Weshalb thut Gott also beides an uns? (Er will uns nicht umkommen lassen, sondern erhalten.) Welche Dinge zählt uns der Katechismus auf, die Gott uns zu unserer Erhaltung giebt? Was that Gott zuerst an uns?

---

[1]) Die nachfolgenden Sätze werden natürlich nicht gegeben, sondern entwickelt.

(Schuf uns.) In welchem Katechismussatze bekannten wir das? (Ich glaube, daß — — geschaffen hat.) Wovon redete also der Katechismus zuerst? (Von der Schöpfung.) Wovon dann? (Erhaltung.) Wovon haben wir heute gelernt? Bilde aus dem Thätigkeitswort beschirmen ein Hauptwort! (Beschirmung.) Welcher Unterschied besteht zwischen der Erhaltung und Beschirmung? (Jene täglich, diese nur dann und wann.) Sage nun die Sätze des Katechismus auf, die du bisher gelernt hast! Sage, was Gott zuerst an uns gethan hat! was er noch heute thut! was er in trüben Tagen thut!

5. Stufe. a) Ihr werdet nun eine ganze Reihe von Sprüchen, Liederversen, Gebeten und Sprichwörtern besser als vorher verstehen. So heißt es z. B. im Psalm: Keine Plage wird deiner Hütte sich nahen. Wie wirst du dir diesen Spruch erklären? Oder: Fürchtet euch nicht vor denen, die den Leib töten — — in die Hölle. Oder lesen wir den 121. Psalm. Was will der Psalmist mit diesen Worten sagen?

Wie heißt das kleine Gebet, das wir oft des Morgens beten? (Gott, ich danke dir von Herzen — bewahret sein.) Es enthält denselben Gedanken, wie unser Katechismussatz. Inwiefern? Welche andern Verse fallen euch noch ein aus unsern Liedern? (Wird's aber sich befinden, daß du ihm treu verbleibst 2c.) Wie kannst du dir das Sprichwort: „Jeder ist seines Glückes Schmied" im Sinne unseres Katechismusstückes deuten?

b) Wie können wir nun durch die That zeigen, daß wir wirklich von dem Glauben an Gottes Schirm und Schutz durchdrungen sind? Nenne Gefahren, die schon euch Kinder bedrohen können! (Vom Wagen überfahren werden, ins Wasser fallen, vom Blitz getroffen werden 2c.) Wie wirst du dich nun verhalten, wenn ein Gewitter tobt? (Nicht ängstlich sein; alle Furcht durch Gebet niederkämpfen, Gott der Allmächtige lenkt seine Blitze, wohin er will.) Zu welcher Zeit sind wir besonders hilflos den Gefahren gegenüber? Was thut deshalb ein frommes Kind am Abend? Wie betet ihr da? Und am Morgen? Wer kann mir Beispiele erzählen, wo er schon in großer Gefahr war? Was hätte geschehen können, als neulich bei Gelegenheit unseres Schulspazierganges die Balken brachen, die die Schaukel trugen? Welcher Vers aus dem Liede: „Lobe den Herrn" fällt euch dabei ein? (In wieviel Not — Flügel gebreitet.)

Wie werdet ihr es nun machen, wenn Übel euch treffen? Nennt solche Übel, die schon euch Kinder heimsuchen! (Krankheit, Tod der Eltern, Feuer- und Wassersnot, Mißwachs und teure Zeit, Krieg.) Wie zeigt ihr da euren Glauben an Gottes schirmende Hand? (Geduldig ausharren wie Hiob; Gott um Erlösung vom Übel anflehen; sich prüfen, warum Gott das Übel schickt; nicht irre werden an Gott.) Wie sagen z. B. viele Leute, wenn sie in Not kommen? (Da muß doch kein Gott im Himmel sein.) Was mußt du thun, um vor solcher Lästerung bewahrt zu bleiben? (An das Ende der frommen

Männer denken. Sprüche sich ins Gedächtnis rufen: „Welchen der Herr lieb hat ꝛc.“ oder: „Wir müssen durch viel Trübsal in das Reich Gottes eingehn.“ Lied lesen: Was Gott thut, das ist wohlgethan.)

Weitere Anwendungsbeispiele: Gefahren in der Schlacht. Vater, ich rufe dich. Ps. 124. Schutz in Todesnot. Ps. 130.

Zum Schluß will ich euch noch eine Geschichte erzählen, die da zeigt, daß die Menschen oft für Übel halten, was in Wirklichkeit Wohlthaten Gottes sind: Schweig und ehre die Wege, die Gott geht, von Hans Sachs.

Schlußermahnung und

Gebet: Mach End' o Herr, mach Ende u. s. w.

B.

1. Gebot.

Ziel: Wir wollen heute das Gebot kennen lernen, durch das Gott der Herr alles heidnische Wesen aus unserm Herzen ausrotten will.

1. Stufe. Rückfälle ins Heidentum bei den Israeliten. Das goldne Kalb. Die Anbetung des Baal (Elias), des Moloch, des Dagon u. s. w. Salomo und sein Götzendienst.

2. Stufe: Das Heidentum unserer Vorfahren. Bonifatius Kampf mit demselben. Donarseiche bei Hofgeismar.

Götzendienst in Asien, Afrika u. s. w.

Wie zeigt sich das heidnische Wesen?

3. Stufe: Heidnisches Wesen zeigt sich überall da, wo man über dem sichtbaren Geschöpf den unsichtbaren Schöpfer vergißt. Das führt zur Anbetung vieler Götter, und zur Verehrung selbstgefertigter Götzenbilder.

Warum kann das Gott nicht dulden?

(Das Herz der Menschen wird dadurch von ihm abgelenkt, in weltlichen Sinn versenkt.)

Wie verfuhren die Israeliten, die doch den wahren Gott kannten?

(Sie wollten Jehova und den Götzen dienen, hinkten auf beiden Seiten. Aaron, Salomo, Elias.)

Darum gab Gott ihnen das Gebot: Du sollst nicht andre Götter haben neben mir!

---

2. Ziel: Wir müssen aber noch tiefer gehen, um die Spuren heidnischen Wesens auch da zu finden, wo keine Götzenbilder angebetet werden. 1. und 2. Stufe. Eli verzieht seine Kinder, ehrt sie mehr als Gott. Aaron fürchtet das Volk mehr als des Herrn Befehl. David verläßt sich mehr auf sein Heer (Zählung), Hiskias auf seine Schätze, Goliath auf seine Stärke. P. Pilatus fürchtet die Juden und den Kaiser mehr als Gott. Der reiche Mann liebt seine Kleider, sein Geld mehr als Gott.

Anders handeln Joseph, der Gott fürchtet, der Heiland (Versuchungsgeschichte), der Gott liebt, Abraham, der sich auf Gott verläßt, mehr als auf irdische Dinge.

3. Stufe a) Alles, was wir mehr fürchten, mehr lieben, mehr ehren, oder dem wir mehr dienen als Gott; alles, worauf wir mehr vertrauen als auf Gott den Herrn, das wird unser Götze.

Solche Götzen können werden

unsere Eltern und Herren, unsere Kinder, wir selbst, unsere Freunde;

alle irdischen Dinge, wie Geld, schöne Kleider, Freuden, Ehren, ja selbst Sorgen der Welt.

Nachweis: Wir stellen sie auf irgend eine Weise über Gott, trotzdem sie nur Schöpfungen Gottes sind.

Sie verbinden unser Herz mit dem Irdischen und Sichtbaren, und entfernen es vom unsichtbaren Gott.

Ihnen zu dienen ist zugleich thöricht und undankbar.

Wie handelt dagegen Abraham? Moses? wie Jesus Christus?

Daher erklärt uns Dr. M. Luther den Satz: „Du sollst nicht andere Götter haben neben mir," mit dem andern, der dasselbe sagt:

Wir sollen Gott über alle Dinge fürchten, lieben und vertrauen.

4. Stufe. Die beiden Sätze des ersten Gebots werden in Verbindung gebracht mit der Selbstverkündigung Gottes und mit dem ersten Artikel.

5. Stufe. Sprüche: Verflucht ist der Mann, der sich auf Menschen verläßt u. s. w. Lasset uns ihn lieben. Wenn ich nur dich habe. Wie sollt ich ein so großes Übel thun. Matth. 6, 24 f. Niemand kann zwei Herren dienen u. s. w., besonders der Vers: Nach solchem allen trachten die Heiden. Liedervers: Ihr, die ihr Christi Namen nennt. Sprichwort: Herrendienst geht vor Gottesdienst.

Anwendungsbeispiele aus dem Leben:

Warum ist die Kirche so voll, wenn eine große Hochzeit ist, und oft so leer beim Gottesdienste?

In unserer reichen Börde und in der fast ebenso reichen Wische sind die Kirchen meist leer, in der viel ärmeren Altmark dagegen sehr voll. Wie mag das wohl zugehen?

C.

Ziel: Zu welcher Bitte treibt uns der Gedanke an Gottes Güte, und an die Art und Weise, wie wir diese Güte vergolten haben.

1. Stufe. Nachweis der göttlichen Güte an biblischen Beispielen. 1. Artikel.

Was sind wir Gott dafür schuldig?

Wie haben wir diese unsere Pflichten erfüllt?

(Weder Lob und Dank in rechter Weise dargebracht, noch gedient noch die Gebote gehalten.)

Wir sind also den Dank für die göttlichen Wohlthaten schuldig geblieben. Als böswillige Schuldner stehen wir vor ihm da.

2. Stufe. Wir hören nun ein Gleichnis des Herrn, das einem ähnlichen Gedanken Ausdruck giebt.

Gleichnis vom Schalksknecht.

Lesen und kurze Erklärung.

Deutung des Gleichnisses durch Beziehung auf uns.

Nenne noch einmal Männer aus der heiligen Geschichte, die Gottes Wohlthaten mit Undank belohnt haben! (Adam, Kain, Jakob, David, Petrus.)

3. Stufe. Aus dem Gleichnis in Verbindung mit der Betrachtung der biblischen Beispiele gewinnen wir die Sätze:

a) Unsere Sündenschuld ist unendlich groß, und wird noch täglich größer.

b) Wir verdienten dafür nichts als Strafe.

c) Wir sind es nicht wert, daß Gott unsere Bitten auch nur anhört.

d) Dennoch dürfen wir es im Vertrauen auf seine Gnade wagen, um Vergebung unserer Sündenschuld zu bitten.

e) Die empfangene Vergebung verpflichtet uns zu dem Gelübde, auch dem Nächsten zu vergeben, der an uns gefehlt hat.

Diese Gedanken faßt der Heiland in die Bitte zusammen: Vergieb uns unsere Schuld, wie wir vergeben unsern Schuldigern.

4. Stufe. Das Verhältnis der fünften Bitte zu den schon behandelten Bitten wird dargelegt. Gottes sündenvergebende Gnade zeigt der zweite Artikel, unsern Undank das erste Hauptstück, Gottes Güte der erste Artikel.

5. Stufe. Wie zeigen wir durch die That, daß es uns mit unserer Bitte Ernst ist?

a) Nicht verzweifeln bei den schwersten Sünden! (Kain, David, Judas, Petrus.)

Wenn eure Sünde blutrot wäre u. s. w.

Lied: Aus tiefer Not schrei ich zu dir.

b) Keine Sünde für gering achten!

Viel Wenig machen ein Viel.

c) Nicht trotzig unser Herz verstocken!

(Pharao, Israel, Jesu Feinde.)

d) Nicht auf unsere guten Thaten pochen!

(Pharisäer.) Wenn wir alles gethan haben, sind wir doch unnütze Knechte.

e) Nicht unsere Sünden übersehen oder entschuldigen.

Was hältst du von den Leuten, die da sagen: „Mein Wahlspruch ist: Thue recht und scheue niemand!“

Spruch: Wir sind allzumal Sünder.

f) Sei unermüdlich im Vergeben!

(Petrus: Ist's genug siebenmal?)
Otto I. und Heinrich, Gedicht von Mühler.
Heinrich IV. und die Sachsen. (Fluch der Unversöhnlichkeit.)
Versöhne dich mit deinem Bruder. Matth. 5.
Vater vergieb ihnen, denn sie wissen nicht was sie thun.
Gebet: Ps. 130.

Die vorstehenden Beispiele werden die Möglichkeit, den Katechismus nach den formalen Stufen zu behandeln, dargethan haben. Wenn man dabei mit der nötigen Sorgfalt zu Werke geht, also der Zielstellung die größte Aufmerksamkeit zuwendet, die Katechismusstücke nicht in der begrifflichen Anordnung des Katechismus, sondern in der natürlichen, durch den Gang der Heilsgeschichte gegebenen Reihenfolge behandelt; wenn man die Sätze des Katechismus nicht an den Anfang stellt, sondern aus den Thatsachen der biblischen Geschichte entwickelt; wenn man Text und Erklärung in das rechte Verhältnis zu einander bringt, und jedes neu gewonnene Lehrstück der Reihe aller früher entwickelten Sätze einfügt; wenn man endlich die Sätze auf das Leben des Zöglings anwendet, so wird man trotz Zillers Verbot, den Katechismus nach Formalstufen zu behandeln, dennoch in Zillers Geiste verfahren. Auch das Geschrei der Gegner von der Zwangsjacke der Formalstufen wird uns davon nicht abhalten dürfen, weil wir der Überzeugung leben, daß wir bei diesem Verfahren den Schüler „von dunklen verworrenen Anschauungen zu deutlichen Begriffen“ und zur geläufigen Anwendung dieser Begriffe führen, ganz so, wie es der von unsern Gegnern so hoch gepriesene, und oft so wenig verstandene Pestalozzi gewollt hat.

Zur Orientierung über die Ethik Paulsens und Herbarts.

Von Lehrer Achinger in Elberfeld.

Im vorigen Jahre hat Herr D. Foltz die Leser des Evang. Schulblattes mit dem „System der Ethik“ von Fr. Paulsen in seinen Grundzügen bekannt zu machen gesucht (vgl. S. 321 u. 369) und daran Erörterungen über das Verhältnis desselben zu demjenigen Herbarts geknüpft, mit dem Wunsche, daß seine Arbeit eine Veranlassung zum Studium des genannten Werkes werden möchte. Dafür gebührt ihm sicherlich unser Dank. Nicht als ob mir das Paulsensche Werk von so außerordentlicher, grundlegender Bedeutung erschiene. Gewiß wird niemand sich mit ihm beschäftigen, der nicht von seiner warmen Fürsprache für das Gute wäre berührt, der nicht durch die bald geistreich scherzende, bald ernste, bald derb zugreifende Art des Herrn Verf. zum Nachdenken über die Fragen und Aufgaben unserer Zeit wäre angeregt worden. Aber wenn die Arbeit des Herrn F. auf mich den Eindruck machte, daß die Principien der Paulsenschen Ethik doch nicht klar genug dargestellt seien, und ich nun hoffte, das Werk selbst werde diesen

Mangel ersetzen, so sah ich mich darin doch sehr getäuscht. P. dürfte sich zu leicht über den Tadel hinweggesetzt haben, „daß in seinem Buch die Behandlung der Principienfragen allzu wenig Beachtung fänden, als ihnen in einem philosophischen Werk zukomme." Wenn ein Anhänger Herbarts zu P.'s Ethik eine Stellung zu gewinnen sucht, so wird ihm dies dadurch erschwert, daß P. sich an einen philosophisch unbefangenen Leserkreis wendet, daß er überhaupt mit „den Philosophen, die natürlich längst ihre eigenen Principien haben", nichts zu schaffen haben will. Darüber wird man ihn noch nicht tadeln wollen, aber wohl darüber, daß er von diesem Standpunkte aus über „Philosophen" in abfälliger, geringschätziger Weise sich äußert, wie es über Herbart geschieht. Auch erscheint der Titel seines Buches wenig glücklich, denn mit einem „System" verbindet man doch Ansprüche, die er selbst geradezu ablehnt.

Daß wir Herrn Foltz für seine Arbeit zu Dank verpflichtet sind, rührt vielmehr daher, daß er die Frage der Ethik, die noch lange nicht erledigt ist, aufs neue angeregt hat. „Es taugt nicht, die moderne Moral mit den Axiomen Kant-Herbartischer Ethik verurteilen und totschlagen zu wollen — man muß sich mit ihr ernstlich auseinandersetzen." [1]) Es kommt ihm darauf an, aufs neue zum Nachdenken über das vorliegende Problem anzuregen und zum Gedankenaustausch zu veranlassen.

Es ist nicht meine Absicht, Behauptung mit Behauptung zu erwidern, den Lesern „Meinungen" über Paulsen aufzudrängen. Vielmehr scheint es mir notwendig, zu versuchen, möglichst objektiv die Ansichten Paulsens und Herbarts über die Grundfragen der Ethik zu erfassen, die Gegensätze klar herauszustellen, und, soweit es geht, eine Verständigung herbeizuführen. Zu diesem Zweck möchte ich zunächst nur ein kleines Stück aus dem „System der Ethik" erörtern. Zwei Fragen will ich an die „Einleitung", die „Wesen und Aufgabe der Ethik" behandelt, anknüpfen: 1. Von welcher Seite treten Paulsen und Herbart an die Ethik heran (was erwarten sie von ihr)? 2. Welches ist die Methode der Ethik (der Empirismus in der Ethik)?

1.

Was ist das Leben? Welches ist sein Zweck und sein Ziel? Eingetreten in das Dasein ohne seinen Willen geht der Mensch seinen Weg, ähnlich einem Uhrwerk, das, durch eine kunstfertige Hand geschaffen und aufgezogen, seine Bahn durchläuft, bis die Kraft der Feder erschöpft ist. Und doch so ganz anders lebt der Mensch sein Leben. Nichts weiß noch empfindet die Maschine von den lachenden Fluren oder den grausigen Einöden, die sie durcheilt; nichts fühlt sie von dem Hindernis, an dem sie zerschellt. Ja auch das am höchsten entwickelte Tier, das allenfalls für eine kurze Strecke seines Weges den Plan sich entwerfen

[1]) Dr. von Rohden im Evang. Schulblatt 1896, 369.

mag, das sich sein kunstvolles Nest baut, Junge erzeugt und sie aufzieht, es verendet ohne je den Gedanken, wozu das Leben da sei, auch nur geahnt zu haben. Der Mensch allein kann nicht los von dieser Frage. Mag er reiche Güter des Lebens verpraßt, und nachdem er es entwertet, leichtfertig, wie er gelebt, es von sich werfen, wie ein besudeltes und zerrissenes Gewand, der Gedanke: wozu das Leben? hat ihn nicht los gelassen. Ja, er ist es gerade, der ihn zum letzten treibt; Überdruß und Ekel am Leben erzeugen am ehesten die Frage nach seinem Zweck und Ziel. Und weil sie allein dem Menschen aufgegeben ist, damit er für sich eine Antwort darauf finde, so kann er sie nicht auslöschen, wie ein fauler Schüler seine Aufgabe. — Weil sie seinem Wesen eigentümlich ist, findet sie sich auch an dem Gegengestade des menschlichen Lebens, in den Hütten des Elends. Wen sein Los durch eine freudeleere Jugend, durch Erniedrigung, Krankheit und Not führte, er wird, auch wenn sein Geist stumpf wurde gegen alles, was nicht dazu dienen konnte, seine Blöße zu decken und den nagenden Hunger zu stillen, immer wieder auf die Frage getrieben: Was soll mir das Leben? — Nicht minder der, dem in der glücklichen Mitte zwischen Überfluß und Mangel das Leben „köstlich" wird in „Mühe und Arbeit", der im Schweiß seines Angesichts säet und erntet, er findet doch je und dann Zeit zu der Frage: Wozu das alles? Und gleicherweise der Freund des „stillen, einsamen Denkens", ja er erst recht mag unter allen Fragen, die Herz und Kopf beschäftigen, diese als die wichtigste erkennen, die, auf welche alles andere ihn doch zuletzt hinführt: Was ist das Leben? Welches ist sein Zweck und sein Ziel?

Wenn nach einem Lebensziel gefragt wird, so läßt sich vermuten, daß wohl nicht alle ohne weiteres es erreichen. Das führt auf Unterschiede; der höchste Grad der Annäherung an das Ziel würde das „vollkommne" Leben sein. Und welches Leben ist nun vollkommen? Zwar weiß man, daß das, was zu seiner „Fülle" kommt, vollkommen ist. Das ist aber eine rein formale Bestimmung. Worin vollkommen? Das ist die nächste Frage. Diese weist aber wieder hin auf das Lebensziel. So wird die Gefahr, daß hier eine leere Stelle bleibt, offenbar. Freilich stellt sich beim Nachdenken leicht der Begriff des Guten ein. Darauf kommt man bald durch folgenden Schluß: Wenn es sich hier allein um das menschliche Leben handelt, so muß die Vollkommenheit in einer Eigentümlichkeit liegen, die nur dem Menschen zukommt. Nun finden wir Dinge, Pflanzen, Tiere brauchbar, tauglich zu den Zwecken, für welche wir sie benutzen; auch Menschen lassen sich ja, besonders in Dienstverhältnissen, von dieser Seite betrachten. Aber der Mensch für sich, so denken wir, hat seine Vollkommenheit in sich selbst, unabhängig von außer ihm liegenden Zwecken: er ist gut oder böse. Wenn nun aber, nach dieser Ansicht, gut und böse eine Erklärung durch eine Zweckbestimmung nicht vertragen, wie läßt sich dann seine Natur eigentlich

feststellen? In der Verlegenheit möchte man wohl wieder zum Begriff des Vollkommenen greifen, von dem wir oben ausgingen. Aber dann bewegten wir uns ja in einem Zirkel. Auf die Frage, was das Vollkommene sei, wäre geantwortet: das Gute. Und nun sollten wir zur Erklärung des Guten wieder auf das Vollkommene zurückgehen?

Lassen wir zunächst, in unserer begrifflichen Erörterung, diese Stelle leer. Für das Bedürfnis des praktischen Lebens ist sie dies ja nicht. Denn was das Gute, die Tugend, die Pflicht sei, das können wir mit Beziehung auf bestimmte Fälle wohl angeben, auch wenn wir uns nie mit Begriffsbestimmungen desselben beschäftigt haben. Die Angemessenheit an die hier vorliegende Beurteilung wäre als „die rechte Lebensführung" zu bezeichnen. Schon die Alten haben sich damit wissenschaftlich beschäftigt und diesen Zweig des philosophischen Studiums die „Ethik" genannt (Paulsen a. a. O. I. S. 181).

Aus einem besonderen Grunde erwähne ich hier den Aristoteles, dessen Ansichten über Ethik zu allen Zeiten als ganz besonders wertvoll geschätzt wurden, und der die sittlichen Anschauungen seines Volkes wohl am treffendsten wissenschaftlich geprägt hat. Was ist das Gute? Nach Kant ist kein Gegenstand, keine That an sich gut, sondern allein der Wille, und Herbart ist bei der weiteren Frage, welcher Wille gut sei? auf die absoluten Urteile über Willensverhältnisse zurückgegangen. Nicht so Aristoteles. Er dachte sich das Gute nicht als eine Qualität des Wollens, sondern als etwas dem Wollen objektiv gegenüber Stehendes. So führt „das Gute" auf „Güter". Sehr verschieden ist der Wert der Güter überhaupt. Das, um dessentwillen alle übrigen begehrt werden, ist das höchste Gut; den Alten galt als solches die Glückseligkeit.

P. bezeichnet die Ethik der Alten treffend als die Wissenschaft von der rechten Lebensführung. Vom Lebenszweck, von der Gestaltung des vollkommenen Lebens sind sie ausgegangen; auf das Bedürfnis des praktischen Lebens war es von vorn herein abgesehen. Daher mußte bei ihnen auch die Anwendung der Ethik auf das Leben einen breiten Raum einnehmen. Aristoteles ging von der Glückseligkeit aus. Die Frage, warum man denn die Glückseligkeit und nicht etwa ihr Gegenteil erstreben solle, hatte bei den Griechen keinen Sinn. Die Lebensanschauung, nach der alles eitel ist, war ihnen fremd; die Ansicht, daß das wahre Ziel des Menschen die Auflösung im Nichts sei, kann wohl in Zeiten des Niedergangs, des Greisentums, des physischen und sittlichen Verfalls Boden gewinnen, sie konnte aber kein Verständnis finden in jenem jugendfrischen und lebensfrohen Volke. Sie freuten sich der schönen Seele in einem schönen Körper, Leibliches und Geistiges sollte bei ihnen in voller Harmonie blühen und reifen. In edler Sinnlichkeit — dies Wort in dem Sinne genommen, wie z. B. Goethe es braucht — ihr Leben im Diesseits zu vollenden, darnach stand ihr Sinn; das Jenseits war ihnen das Reich der Schatten. Da ist es kein Wunder, daß

ihnen die Glückseligkeit des Lebens nicht bloß als eine Kunst galt, sondern daß sie auch darüber wissenschaftlich reflektierten, ja daß sie sie zum Mittelpunkt des wissenschaftlichen Denkens machten. — Je mehr sie nun die Ethik nach der Seite der Anwendung ausbildeten, wie es ja auch nicht anders sein konnte, um so mehr mußten die Principien selbst bei ihnen zurücktreten. — Das hing noch mit einem andern Punkt zusammen. Da sie bei der Untersuchung über die eigentliche Natur des Guten den rechten Punkt verfehlt hatten, nämlich den Willen, bezw. die absoluten Urteile über denselben, so blieb ihnen nichts als die Objekte des Willens, als „Güter"; so waren sie auch hierdurch aus dem eigentlichen Centrum der Ethik herausgekommen.

Daß ich mich so lange bei der Ethik der Griechen aufgehalten habe, hat seinen Grund darin, daß auch Paulsen das Problem des Lebens zum Ausgang und Ziel seiner Ethik macht. Ja man kann sagen, daß er selbst sich als den Erneuerer der aristotelischen Lehre kennzeichnet. So sagt er in dem Vorwort zur zweiten Auflage von seiner, der teleologischen Ethik (VII): „Dies ist die Gestalt, in der die Ethik als systematische Wissenschaft durch Aristoteles ursprünglich geschaffen ist. Sie beherrscht das griechische Denken überhaupt und auch die moderne Ethik hat an ihr festgehalten, bis sie durch Kants große Reaktion im Sinne eines formalistischen Intuitionismus aus ihrer Bahn geworfen wurde. — Gegenwärtig lenkt diese Wissenschaft unter dem Einfluß der neuen biologischen Anschauungen in die alte Bahn wieder ein." In der „Einleitung" setzt er das historisch-anthropologische Verfahren der Moralphilosophie dem praktischen entgegen und sagt von dieser Form: „Sie fragt nach dem Wert oder Unwert menschlicher Lebensformen und Verhaltungsweisen; ihre Absicht ist, zur rechten Lebensführung anzuleiten. Für eine Untersuchung von der letzteren Art ist bei den Griechen der Name Ethik üblich geworden. Aristoteles ist es, der ihr Namen und systematische Gestalt gegeben. — Über die Natur einer solchen Wissenschaft vorläufig zu orientieren, ist der Zweck der nachfolgenden einleitenden Bemerkungen" (S. 1). (Siehe weitere Stellen S. 3 und 121 f.)

Aber auch, wenn P. nicht so bestimmt über sein Verhältnis zur Ethik der Griechen sich ausgesprochen hätte, würden wir bald erkennen, daß er die Aufgabe der Ethik in derselben Weise auffaßt, daß er von derselben Seite, mit derselben Erwartung an sie herantritt, wie jene.

„Die Ethik will zeigen, wie das menschliche Leben selbst angemessen zu seinem Zweck oder seiner Bestimmung gestaltet werden könne" (S. 1), sie will die Frage beantworten: „Durch welche Lebensformen der Gesamtheit, durch welche Verhaltungsweisen des einzelnen wird die Entfaltung der menschlichen Natur begünstigt oder gehemmt? sie will „Anleitung geben, die Aufgaben des Lebens so zu lösen, daß es die reichste, schönste, vollkommenste Entfaltung erreicht" (S. 2). Andere Stellen ähnlichen Inhalts können wir übergehen. An allen diesen Aus-

sprüchen ist das bemerkenswert, daß sie reden von dem Zweck, der Bestimmung, den Aufgaben des Lebens, und ferner von einer Gestaltung des Lebens diesen Aufgaben gemäß, von einer Anleitung dazu. So finden wir denn auf S. 4 die Aufgabe der Ethik als eine doppelte bezeichnet: 1. Das Ziel des Lebens oder das höchste Gut zu bestimmen, 2. den Weg dahin, die Mittel zu seiner Erreichung zu zeigen." Hinsichtlich des Verhältnisses dieser beiden Teile zu einander ist klar, daß der zweite keinen Sinn hat ohne den ersten. Ist man über das Ziel nicht ganz klar, so kann von einem Weg dahin keine Rede sein. Ist das Ziel aber ein falsches, so führt die „Anleitung" in die Irre. Lassen wir einstweilen ununtersucht, wie es bei P. um die Lösung dieser ersten, grundlegenden Aufgabe steht, wir wollten ja zunächst nur zu erkennen suchen, welche Aufgabe er überhaupt der Ethik stellt. — Die Angemessenheit der Ethik an die Aufgaben und Bedürfnisse des praktischen Lebens ist ihm von der größten Bedeutung, ja er hält dieselbe sogar für den wesentlichsten Beziehungspunkt bei Feststellung ihrer Aufgabe. Sehr lehrreich ist in dieser Hinsicht das von ihm mehrfach benutzte Beispiel der Medizin. „Wie diese auf Grund der Erkenntnis der leiblichen Natur Anleitung giebt, die Aufgaben des leiblichen Lebens so zu lösen, daß es in gesunder Entwicklung aller Funktionen bis zu seinem natürlichen Ende verläuft, so hat die Ethik auf Grund der allseitigen Erkenntnis der menschlichen Natur, besonders auch ihrer geistigen und socialen Seite, Anleitung zu geben, die Aufgaben des Lebens überhaupt so zu lösen, daß es die reichste, schönste, vollkommenste Entfaltung erreicht. Man könnte hiernach die Ethik als die allgemeine Diätetik bezeichnen, zu der sich die Medizin nebst allen übrigen Technologien, wie Pädagogik, Politik u. s. f. als besondere Teile oder als Hülfswissenschaften verhalten. Das wäre ganz die Auffassungsweise des Begründers der systematischen Moralphilosophie, des Aristoteles (S. 2).

Treffender, als es durch den Ausdruck „allgemeine Diätetik" geschieht, läßt sich die Auffassung P.'s von der Aufgabe der Ethik nicht bezeichnen; sie soll nach diesem Wort ein System von Regeln für ein nach allen Richtungen gesundes Leben bieten, natürlich muß sie auch angeben, was denn jene Gesundheit eigentlich ausmacht. Nach der Brauchbarkeit für diesen Zweck wird alles, was das Leben des Menschen bietet, zu messen sein. Deshalb soll nach P. die Ethik auch nicht über den subjektiv persönlichen Wert der Gesinnung entscheiden; was bedeutet die Gesinnung, solange man keinen Nutzen von ihr hat. Sondern „die Aufgabe der Ethik ist, den objektiven Wert von Handlungs- und Verhaltungsweisen zu bestimmen" (S. 206).

Welche andere Auffassung von der Aufgabe der Ethik läßt sich denn noch denken? Ich möchte zum Vergleich die Logik heranziehen, als die Wissenschaft, die „die Formen des richtigen Denkens sucht". Es ist ja wohl so, daß jemand, der diese Wissenschaft studiert, nicht so leicht Denkfehler macht, daß er die Fehler

anderer leichter entdeckt, und in Fällen, wo er sonst einen Irrtum bloß vermutet hätte, ihn nun auch nachweisen kann. Ja, es mag wohl mancher die Logik geradezu um dieses Gewinnes willen studiert haben. Aber dieser praktische Zweck geht die Logik als Wissenschaft nichts an. Sie bleibt die Lehre von den Formen des richtigen Denkens, diese festzustellen ist ihre Aufgabe, dabei ist es gleichgiltig, ob jemand durch ihr Studium klüger oder dummer wird. Ein ähnliches Verhältnis besteht zwischen der Arithmetik und ihren Anwendungen auf die verschiedenen Wissenschaften und das bürgerliche Leben.

So scheint mir auch eine Aufgabe für die Ethik möglich zu sein ohne Beziehung auf den Gebrauch, den jemand von ihr machen kann. In der Herbartischen Schule findet sich bei Bestimmung der Aufgabe zunächst vollständige Gleichgültigkeit gegen ihren praktischen Nutzen. Freilich wird auch der Herbartianer ihn kennen, er wird die Ethik schätzen, nicht bloß deshalb, weil sie ihm das Rätsel des Lebens von einer Seite her löst, sondern auch deshalb, weil sie ihm größere Klarheit verschafft über seine Pflichten gegen den Nächsten und die Gesellschaft, seinen Blick schärft für eine feinere Erfassung des Sittlichen in allen menschlichen Verhältnissen. Ja er mag sie auch andern dieses Nutzens wegen empfehlen. Aber damit hat sie es als Wissenschaft ebensowenig zu thun, wie die Anthropologie mit dem Nutzen zu thun hat, den der Arzt aus ihr zieht.

Was erwartet denn die Herbartische Richtung eigentlich von der Ethik? Es ist die Thatsache des Gewissens gegeben mit den Vorstellungen von gut und böse. Was das Gewissen sei, will sie erklären, sie will angeben, was gut und böse eigentlich ist. Wäre es ebenso begreiflich, daß jemand sich seiner Mitmenschen annimmt als ein barmherziger Samariter, wie es begreiflich ist, daß er an ihnen vorübergeht als Priester und Levit, um zunächst sich selbst in Sicherheit zu bringen, dann brauchten wir keine Ethik (in Herbarts Sinne). Daß der Mensch die Sicherheit der Gefahr, wie die Lust dem Schmerz vorzieht, das ist aus dem Zusammenhang seines leiblichen und geistigen Lebens verständlich ohne Ethik. Daß er aber etwas thut ganz außer diesem Zusammenhang, ja daß er etwas thun kann, was demselben widerstrebt, mit einem Wort, daß er das Gute kennt und thut, das ist das Neue, was einer Erklärung bedarf. Läßt sich das Gute ableiten aus andern Erscheinungen des Lebens, mit den Mitteln, die uns die Anthropologie sonst an die Hand giebt, läßt sich etwa das Wohlwollen herleiten aus der Sympathie oder gar aus dem Egoismus, so giebt es für die Ethik keine Aufgabe. Nun ist das Gute nach der Überzeugung Herbarts eine durchaus eigenartige anthropologische Erscheinung. Sehr lehrreich ist in dieser Hinsicht seine „Psychologie als Wissenschaft", wo die Begriffe der Lust, des Angenehmen, des Ästhetischen, des Ethischen mit großer Sorgfalt untersucht und voneinander geschieden werden (§§ 105—108, 150). Es ist mir nicht zweifelhaft, daß Herbart ohne seine gewissenhaften psychologischen Studien keinen so sicheren Griff in der

praktischen Philosophie hätte thun können. Das eigenartige Wesen des Guten findet sich treffend gekennzeichnet in dem „Lehrbuch zur Einleitung in die Philosophie" (S. 124): „Das Schöne und Häßliche, insbesondere das Löbliche und Schändliche, besitzt eine ursprüngliche Evidenz, vermöge deren es klar ist, ohne gelernt und bewiesen zu sein." Etwas wird bewiesen, indem es zu einem andern in eine notwendige Beziehung gesetzt wird. Das ist bei dem Guten unmöglich; es ist aber ganz eigenartig, es leuchtet an sich ein, es ist nach Herbarts Wort evident.

Es war Herbart weiter klar, daß das Gute eine Qualität des Willens sei, daß das Wollen, wenn es in bestimmte Verhältnisse trete, absolute Urteile hervorrufe. Diese Beurteilungen legte er den „praktischen Ideen" zu Grunde. — Aber wie sehr war er dabei entfernt von der für P. so unerläßlichen Realität des Guten. Jene Willensverhältnisse brauchen gar nicht wirklich zu sein. Ob es einen braven Mann, einen barmherzigen Samariter gegeben hat, stört uns nicht. Tritt in unserer Seele die Vorstellung von einem bestimmten Willensverhältnis auf, dann erfolgt auch das Urteil: das ist gut, das ist böse. Man kann soweit gehen und den Fall setzen, es gäbe überhaupt im wirklichen Leben gar kein den ethischen Ideen entsprechendes Verhalten; wie sich der sittlich Strebende bei ernster Selbstprüfung ja wohl die Frage vorlegen mag, ob er wohl je wahrhaft sittlich gut, d. h. unbeeinflußt durch irgend welche Nebenrücksichten, gehandelt habe.[1]) Ein solcher Zweifel hebt aber das Gute — und auch die Lehre vom Guten, die Ethik, nicht auf. Wir können deshalb Hartenstein zustimmen (Grundbegriffe der ethischen Wissenschaft S. 22): Gesetzt, es gäbe nichts wahrhaft Schönes und Gutes, so würde zwar die unmittelbar äußere Veranlassung zu dem Versuche einer Wissenschaft von demselben wegfallen; aber der allgemeine Begriff der Aufgabe einer solchen Wissenschaft würde dadurch nicht aufgehoben werden; vielmehr würden für ein Denken, welchem es gelänge, sich in die Anschauung solcher Verhältnisse zu versetzen, deren vollendete Vorstellung von einem willenslosen Urteile des Beifalls unmittelbar begleitet würde, eine Mehrheit vorbildender Urteile entstehen, die zugleich einen Maßstab und somit die Principien für die Beurteilung der größeren oder geringeren Vorzüglichkeit oder Verwerflichkeit alles desjenigen enthalten würden, was dem Begriffe oder der Wirklichkeit nach in den Umfang jener Urteile irgendwie fallen könnte."

So bewegt sich die Herbartische Ethik zunächst in einem engen Kreise. Von Aufgaben des Lebens weiß sie noch nichts, erst recht nicht von einem „höchsten Gut", von einem „vollkommenen Leben". Mag es immerhin so scheinen, als

---

[1]) Man vergleiche dazu folgenden Ausspruch Herbarts: Freiheit ist eine ganz richtige und scharf bestimmte Idee; obgleich ihr der Mensch, wie bei allen Ideen, nur unvollkommen nachahmt. (Hauptpunkte der Metaphysik S. 61.)

betrachte sie ihre Aufgabe von einem beschränkten Standpunkt aus, ihr Gegenstand ist doch, wie bei P. der menschlich höchste, das Moralische. Diese Beschränkung bedingt zugleich noch einen weiteren Unterschied. Weil die Herbartische Ethik in einem engeren leicht übersehbaren Bezirk bleibt, so kann sie, was die Bearbeitung ihrer Begriffe angeht, etwas Gründliches, Befriedigendes leisten. Wie es damit bei P. steht, kann hier noch nicht beurteilt werden, wohl aber muß die Aufgabe, wenn sie ernst genommen wird, in sehr weitschichtige Untersuchungen führen und eine sehr schwierige sein. Das läßt sich aus P.'s Worten auch direkt entnehmen, wenn er die sämtlichen Technologien (außer Medizin noch Pädagogik, Politik u. s. w.) als Hilfswissenschaften der Ethik bezeichnet (S. 2).

Wenden wir uns noch zur Anwendung der Ethik auf das Leben. Natürlich soll dabei noch nicht gefragt werden danach, wie sich dieser Teil in beiden Systemen gestalte. Es kann hier nur gezeigt werden, welche Bedeutung die Fassung der Aufgabe für diesen Punkt hat. P. scheint da im Vorteil zu sein. Er geht ja direkt auf Gestaltung des Lebens aus. Hier muß man also eine reiche Anwendung erwarten. Aber vielleicht liegt in diesem Reichtum eine Gefahr. Wenn P. die Frage nach gut und böse auffaßt als eine Frage nach dem höchsten Gut, so betrachtet er das Moralische als ein Gut, wie es auch andere Güter giebt, von denen es sich freilich dadurch unterscheidet, daß es die menschliche Wohlfahrt mehr und sicherer als sie fördert, weshalb es auch mehr als jene begehrt werden muß. Wenn er es so neben die übrigen Güter des Lebens stellt, dann erwächst ihm daraus die schwierige Aufgabe, ein Princip zu finden, durch welches es sich vor jenen als das höchste qualifiziert. Diese Unterscheidung ist für die Anwendung der Ethik von größter Wichtigkeit, denn es müssen doch die Annahmen, die auf das höchste Gut gerichtet sind, bestimmt zu unterscheiden sein von denen, die auf Erhaltung des Lebens, gutes Fortkommen u. dergl. gerichtet sind. Woher P. jenes Princip nehmen will, ist unerfindlich.

Bei H. herrscht über diesen Punkt völlige Klarheit. Bei ihm ist ja gerade vorausgesetzt, daß das Sittliche etwas Einzigartiges, nicht weiter Ableitbares ist. Auf welchem Gebiet man sich auch in der Anwendung der Ideen versucht, man weiß immer, wo das Sittliche zusammentrifft mit rein praktischen Dingen. Die Fruchtbarkeit der Herbartschen Ideenlehre für das praktische Leben zeigt sich in Flügels Schriften über „die sittlichen Ideen im Leben der Völker" und in der „Sittenlehre Jesu".

Der gegensätzliche Standpunkt Paulsens und Herbarts ist wohl genügend gekennzeichnet. Das Ergebnis ist folgendes: P. erwartet von der Ethik eine Antwort auf eine Lebensfrage, d. h. auf eine Frage, die aus dem Bedürfnis des Lebens herausgewachsen ist. H. dagegen kommt zu ihr aus einem rein wissenschaftlichen Bedürfnis. Nach seiner Ansicht verfolgt die Philosophie, und also auch die Ethik, keinen außer ihr liegenden Zweck: „Man sagt von der

Tugend, sie sei ihres Lohnes gewiß ohne auszugehen auf den Lohn. Dasselbe gilt von dem reinen Forschungseifer. Ist's vielleicht Verwandtschaft, worauf die Ähnlichkeit beider beruht? Die praktische Philosophie soll darauf antworten können, denn sie hat zu reden von der Tugend. Sie hat auch zu reden vom Leben, von dem Handeln. Aber nicht darum heißt sie praktisch, damit man ihre Nützlichkeit rühme."[1])

P. kommt es vor allem auf Angemessenheit der Ethik an das Bedürfnis des Lebens an. Einwendungen von einer Seite, der das Forschen Selbstzweck ist, können für ihn keine große Bedeutung haben; daher auch seine Gleichgiltigkeit gegen die „Philosophen". Freilich sucht er sich mit ihnen abzufinden, so gut es bei der Gegensätzlichkeit der Standpunkte geht. — Bei H. tritt das „Praktische" zunächst ganz zurück. Genauigkeit und Klarheit in der Aufsuchung der Principien, Sorgfalt in der Konstruktion der Ideenlehre ist ihm ein Hauptanliegen. Natürlich übersieht er nicht, daß über das Wollen nicht bloß Urteile ergehen, die er zum Ausgangspunkt seines Systems macht, sondern daß dieses Wollen selbst auch Wirkungen hat, daß es Wohl oder Wehe hervorruft. So kommt er denn nachher auch zu der Aufgabe, aus der Ethik Weisungen für das Handeln zu entnehmen. Aber hier macht sich eine scharfe Grenze bemerkbar. Das Ethische trifft mit allerlei Naturverhältnissen des Menschenlebens zusammen, von denen es an sich nichts weiß. Was nützlich oder schädlich sei, kann es selbst nicht entscheiden, das müssen die theoretischen Wissenschaften ausmachen. Daher seine Warnung: „Man wolle der Wissenschaft nicht so enge Verhältnisse mit den Menschen zumuten, daß sie hier Freunde, dort Feinde haben könnte. Ferne sei alles, was ihr das Ansehen einer streitenden Göttin geben möchte, die allenfalls in Person erscheinen werde auf den Tummelplätzen der Welt."[2]) So bleibt die H.'sche Ethik davor bewahrt, in entlegene Gebiete abzuschweifen und ihre Kraft zu vergeuden.

2.

Wenn wir sehen, daß Paulsen und Herbart der Ethik so verschiedene Aufgaben stellen, so läßt sich vermuten, daß sie zur Begründung ihrer Wissenschaft verschiedene Mittel gebrauchen, mit andern Worten, daß sie sich bei ihrer Forschung verschiedener Methoden bedienen. P. stützt sich lediglich auf die Erfahrung; ich möchte zeigen, in welcher Weise das geschieht, und welche Bedeutung die Erfahrung in der H.'schen Ethik hat.

Was Erfahrung ist, weiß jedermann, sie erscheint nicht bloß als die allgemeinste, sondern auch als die früheste Lehrerin der Menschheit. Sie lehrt das „gebrannte Kind das Feuer scheuen", und auch der Erwachsene wird durch sie, nämlich „durch Schaden klug"; sie hat gerade für den außerordentlichen Fortschritt

[1]) Herbart, Allg. prakt. Phil.: Einleitung.
[2]) Ebendaselbst.

der Wissenschaften in unserer Zeit die größte Bedeutung gehabt. Machen wir uns an einem Beispiel klar, wie man durch die Erfahrung zu einem Wissen kommen kann. Eine geriebene Glasstange zieht leichte Körper an. Dabei folgen mehrere Vorgänge aufeinander: die Stange wird gerieben, sie wird in die Nähe der betreffenden Körper gebracht, diese bewegen sich nach ihr hin. Wird eine solche Beobachtung zum ersten Male gemacht, so regt sie das Forschen ungemein an. Zunächst ist ja noch nichts gefunden, als die Wirkung, die diese Glasstange auf diese Körper hatte. Man wird mit einer andern Glasstange, mit andern Körpern denselben Versuch machen; man findet dasselbe Ergebnis, und so beweist die Erfahrung, daß die geriebene Glasstange leichte Körper anzieht. Dennoch ist die Frage angebracht, ob das nun wirklich „bewiesen" sei. Die Versuche sind mit bestimmten Glaskörpern, mit bestimmten leichten Körpern gemacht worden. Zunächst lehrt die Erfahrung doch nur von diesen etwas. Wir übertragen diese individuellen Erfahrungen ins allgemeine und erhalten so ein „Gesetz". Darin liegt in unserm Fall nichts Bedenkliches; ob es aber immer angeht? Es könnte doch der Zweifel bestehen bleiben, ob das im Gesetz Ausgesagte wirklich von allen in Betracht kommenden Körpern gelte; in diesem Falle würden wir also nie völlige Gewißheit erhalten können, da die Untersuchung bis ins Unendliche fortgehen müßte. Es kann leicht geschehen, daß man einem Gesetz eine zu allgemeine Geltung gegeben hat und diese nachher einschränken muß. Gesetzt, man hätte bei vielen Körpern (festen, flüssigen und luftförmigen) die Erfahrung gemacht, daß sie sich bei der Kälte zusammenziehen, und das Gesetz gefunden: „Alle Körper ziehen sich beim Erkalten zusammen." Nun kühlt man Wasser unter vier Grad ab und findet, daß es sich nicht zusammenzieht, sondern ausdehnt. Jetzt gilt jenes allgemeine Gesetz nicht mehr, es muß in dasselbe eine Ausnahme bezüglich des Wassers aufgenommen werden. Also die rein erfahrungsmäßige Forschung, die über die einzelnen Versuche hinausgeht zum allgemeinen, bleibt leicht mit einem Schatten des Zweifels behaftet. Daß wir das nicht so empfinden, dafür wird sich nachher noch ein besonderer, aber nicht aus der Erfahrung stammender Grund finden.

Drei Vorgänge folgten in unserm ersten Beispiel aufeinander. Der menschliche Geist begnügt sich nicht damit, dieselben nach ihrer Folge wahrzunehmen. Wer das Glas gerieben hat und nun einen leichten Körper in die Nähe bringt, der „erwartet", daß nun etwas „bewirkt" werde. Die Anziehung der kleinen Körper betrachtet er als die „Wirkung" und die beiden ersten Vorgänge als die „Ursache" (causa). Damit geht er wieder über die Erfahrung hinaus; diese weiß nichts von Kausalität, sie zeigt bloß ein Vorher und Nachher. Erst der Menschengeist legt den Gedanken hinein, daß in dem „Vorher" die Bedingung für das „Nachher" liege. Auch hier kann es leicht wieder Irrtümer geben; ich erinnere nur an das bekannte Hebelsche Stück vom Maulwurf, worin

die Frösche vorkommen, die das Laub herausquaken. Der Irrtum entsteht dadurch, daß der „Wirkung" mehrere Vorgänge vorangehen und nun der falsche als die Ursache herausgenommen wird. Wir werden nachher bei der Prüfung der P.'schen Ansichten Grund haben, bei seiner Beweisführung auf Grund der „Kausalität" vorsichtig zu sein.

Wir gehen aber nicht bloß über die Erfahrung hinaus, indem wir von dem Einzelnen auf das Allgemeine schließen (Induktion), indem wir das bloße Nacheinander auffassen als ein Bewirktwerden durcheinander (Kausalität), sondern vor allem, indem wir die Vorgänge (Gesetze) zu erklären suchen. Wir nehmen an, daß in der Glasstange durch das Reiben ein Zustand erzeugt ist, der sich in der Anziehung als Kraft geltend macht. Mit solchen Kräften rechnet die Naturwissenschaft allenthalben, aber die bloße Erfahrung weiß nichts von ihnen. Wir sehen nur die Vorgänge, diese suchen wir aufzufassen als „Wirkungen" von „Kräften". Gerade hier ist ein weites Feld möglicher Irrtümer; der Fortschritt der Wissenschaft zeigt überall, wie an die Stelle früherer Erklärungen neue treten. Was vordem als Anziehung galt, gilt nun als Abstoßung. In der Theorie des Lichts nahm man früher an (bis Newton), daß von dem leuchtenden Körper kleine Teile geradlinig fortgeschleudert würden, daß dieselben andere (durchsichtige) Körper durchdrängen und schließlich ins Auge gelangten (Emanationstheorie). Damit konnte man sich begnügen, bis sich herausstellte, daß durch diese Hypothese doch nicht alle Erscheinungen erklärt werden könnten, besondere Schwierigkeiten machte die Interferenz des Lichtes. Da kam man auf den Gedanken (Faraday), daß die Fortpflanzung des Lichts auf der Bewegung des Äthers beruhe (Wellentheorie). Wenn wir von der Richtigkeit dieser Hypothese überzeugt sind, so kommt dies daher, daß sie die Erklärung der Erscheinungen ermöglicht, weiter geht unsere Gewißheit nicht.

Die Annahme von Kräften hat eine besondere Bedeutung für die Induktion; denn weil wir bestimmte Kräfte nicht bei diesem oder jenem Körper, sondern bei allen Körpern annehmen, die sich in den gleichen Verhältnissen befinden, so erwarten wir ganz richtig, daß sich diese Körper auch unter bestimmten Bedingungen in bestimmter Weise verhalten.

Die Wissenschaften, die in besonderem Maße erfahrungsmäßig begründet werden, treten leicht mit dem Anspruch der Unfehlbarkeit auf (ich erinnere an die Sicherheit mancher Naturwissenschaftler), als wenn in der Empirie die Dinge, die Vorgänge selbst unsere unmittelbaren und alleinigen Lehrmeister wären, wir also auf diesem Wege untrügliche Belehrung über ihre wahre Natur erhalten müßten. Diese Ansicht ist keineswegs richtig; wollen wir die Dinge nicht bloß auffassen, wie etwa ein stumpfsinniges Tier es thut, wollen wir wirkliche Erkenntnis gewinnen, so muß das logische Denken einen großen Raum haben, dann wird aber auch allenthalben der Irrtum Eingang finden. Denn

das Irren ist deshalb „menschlich", weil besonders dem Menschen der Verstand eigen ist.

Die Empirie bezeichnet Paulsen als die seinem „System der Ethik" angemessene Methode. „Empirische Wissenschaften suchen auf Grund von Beobachtungen allgemeine Formeln zu bilden, durch welche die Regelmäßigkeiten im Verhalten der Dinge ausgedrückt werden; solche Formeln heißen Kausalgesetze. — Die Ethik zeigt bestehende und durch Erfahrung feststellbare Zusammenhänge zwischen Thatsachen auf: dieses Verhalten hat diese Wirkung, das ist die allgemeine Form ihrer Beweisführung. Oder in der Inversion, in der in allen praktischen oder technischen Disciplinen die Kausalzusammenhänge erscheinen: zur Herbeiführung oder Vermeidung dieser Dinge sind diese Mittel erforderlich. Aus dem Kausalgesetz wird die praktische Regel. Aber die Richtigkeit der Regel wird aus dem Kausalzusammenhang bewiesen, und über Kausalzusammenhänge läßt sich nur durch Erfahrung etwas ausmachen. Wie durch Erfahrung bewiesen wird, daß Reinlichkeit, Bewegung, frische Luft Mittel zur Erhaltung der Gesundheit sind, ebenso wird durch Erfahrung bewiesen, daß besonnenes und überlegtes Handeln, regelmäßige Berufsthätigkeit, geordnetes Familienleben der Lebensentwicklung förderlich sind, oder daß Trägheit, Liederlichkeit, Unredlichkeit, Bosheit die Tendenz haben, das Leben elend zu machen und zu zerstören" (I. S. 6).

Wie hat nun Paulsen die Erfahrung angewendet? Es ist schon früher bemerkt, daß er der Ethik die Aufgaben stellt, das Ziel des Lebens zu bestimmen und die Mittel zur Erreichung desselben anzugeben. Wir haben also zu fragen, was kann die Erfahrung nach beiden Seiten hin lehren? P. geht in der „Einleitung" zunächst auf den zweiten Punkt ein. Die Frage ließe sich hier so stellen: Was lehrt die Erfahrung über die Tugend- und Pflichtenlehre? P. erkennt zunächst den Standpunkt des gemeinen Verstandes an, der über Pflichten das Gewissen entscheiden läßt. „Moral und Moralität ist älter als Moralphilosophie. — Es ist eine Thatsache, daß etwas wie eine innere Stimme dem einzelnen zuruft: das sollst du thun, das darfst du nicht thun! und zwar ohne alle Gründe, in Form eines unbedingten Imperativs. Wir nennen diese innere Stimme das Gewissen" (S. 7). Daraus folgt nicht, „daß die Moralphilosophie den Charakter einer aprioristischen oder rationalen Wissenschaft haben müsse." Er will sagen, man brauche bei dieser Thatsache nicht stehen zu bleiben als einer solchen, die nun weiter nicht nach Grund und Ursache untersucht werden könne. Dies erscheint vielmehr möglich von dem Gedanken aus, daß das Gewissen die „Darstellung der Sitte" (S. 336) ist,[1] und daß die Sitten „als eine Art

[1] Wenn es auch meine Absicht ist, die Ausführungen P.'s hier mehr zu beschreiben als zu kritisieren, so kann ich doch an dieser Stelle ein Bedenken nicht unterdrücken. Bei P. fällt das Moralische mit dem in der Sitte gegebenen zusammen. Nun kann man ja anerkennen, daß das Sittliche in den Sitten vielfach normativ geworden ist für die

von moralischen Instinkten" anzusehen sind („Sitten sind das homologe Organ zu den Instinkten des Tierlebens." — „Man kann Sitten erklären als zum Bewußtsein gekommene Instinkte" S. 313). Nun möchte jemand denken, dieser Hinweis auf die Instinkte führe in ein totes Geleise, denn dieselben seien doch nach ihrer Entstehung nicht weiter erklärbar. Oder können wir es etwa erklären, wie die Biene zu einer fast den gelehrten Scharfsinn überbietenden Zweckmäßigkeit im Bau ihrer Zellen gekommen ist, indem sie bei größter Sparsamkeit im Verbrauch von Wachs zugleich den größtmöglichen Raum gewinnt, — eine Thatsache, deren Beobachtung und Berechnung bekanntlich zur Entdeckung eines Fehlers in der Logarithmentafel des betreffenden Forschers geführt hat. Der gemeine Verstand hält die als Instinkte bezeichneten Erscheinungen des Tierlebens allerdings für unerklärbar. Ja, man pflegt geradezu das, was einem im Tierleben rätselhaft erscheint, als Instinkt zu bezeichnen, womit man die Vorstellung verbindet, das sei eben nicht weiter zu erklären, hier sei die Forschung am Ende. Freilich kommt es auch vor, daß jemand eine Eigentümlichkeit gerade damit meint „erklärt" zu haben, daß er sie als Instinkt bezeichnet.

Aber der Naturforschung erscheinen die Instinkte durchaus nicht als etwas Unerklärbares. P. sagt darüber (S. 312): „Mit dem Namen Instinkt bezeichnen wir gewisse, dem Tierleben eigene zweckmäßige Verfahrungsweisen zur Lösung komplizierterer Lebensaufgaben, die, von der Gattung im Lauf ihres Lebens erworben, auf die Individuen durch Vererbung übergehen und von ihnen ohne Einsicht in ihre Nützlichkeit geübt werden, wie Nestbau, Wanderung &c. Man hat sie als organisch gewordene Gattungsintelligenz bezeichnet." Es ist für unsere Frage nicht gleichgültig, wie wir über diese Erklärung denken. Daß sie von der Naturwissenschaft allgemein geteilt wird, daran ist ja wohl nicht zu zweifeln. Es kommt hier nicht darauf an, über die Richtigkeit derselben zu entscheiden, viel wichtiger ist, sich darüber klar zu werden, wie die Wissenschaft dazu gekommen ist. Und da darf denn wohl gesagt werden, daß es keineswegs erfahrungsmäßig bewiesen ist, daß die Instinkte von den Gattungen allmählich erworben sind; weshalb sich auch niemand zu schämen braucht, wenn er an der Meinung der Vorväter festhält, daß die Geschöpfe so, wie sie jetzt da sind, aus der Hand des Schöpfers hervorgegangen seien. Für die religiöse Überzeugung ist es ja vielleicht nicht so sehr von Belang, welche Ansicht richtig ist. Denn selbst bei jener Entwicklung bleibt, soweit auch die Naturforschung sie begründen mag, dem menschlichen Gemüt das Bedürfnis des Glaubens an einen Schöpfer, dessen Allmacht und Weisheit gleich groß ist, mag er nun die Lebewesen in ihrer

Individuen; aber es ist doch zu bedenken, daß in den Sitten manches dem Sittlichen mehr oder weniger fern Liegendes steckt (Kleider-, Trinksitten, — Unsitten). Es wäre also eine Beschränkung der Sitten notwendig gewesen; ob eine solche auch für P. aus seinen Principien möglich gewesen wäre, wird sich später zeigen.

jetzigen Gestalt ins Dasein gerufen oder den Keim einer evolutionistischen Gestaltung in sie hineingelegt haben. Aber darauf ist Gewicht zu legen, daß jene Entwicklung aus dem Urschleim bis zum Menschen, worin die Ausbildung der Instinkte und auch des Sittlichen natürlich eingeschlossen ist, nicht bewiesen ist, sondern daß sie eine Hypothese bildet zur Erklärung der Erscheinungen, die für den notwendig ist, der ohne einen Schöpfer der Welt fertig zu werden sucht, mit andern Worten, daß die Erfahrung, die doch bei der P.'schen Forschung eine so große Bedeutung haben soll, hier gar nichts sagt. Sie zeigt nur das eine, daß die Instinkte für die Erhaltung und Förderung des Einzel- und Gattungslebens von außerordentlicher Bedeutung sind.

Wenden wir das bekannte Schema Darwins vom Kampf ums Dasein und von der geschlechtlichen Zuchtwahl auf die sittlichen Instinkte an, so haben wir uns die Entstehung derselben in folgender Weise zu erklären:[1]) die Individuen haben mancherlei Verhaltungsweisen beobachtet, ihr Leben zu erhalten und zu fördern. Davon waren einige wirklich geeignet zur Lösung von Lebensaufgaben, andere nicht. Jene ersteren befähigten die betr. Individuen in besonderem Maße, sich im Kampf ums Dasein zu erhalten. Je mehr sich deshalb in den Einzelwesen jene günstigen Verhaltungsweisen festsetzen, zu Gewohnheiten, Eigenschaften ausbildeten, umsomehr waren diese sittlich schon höher Stehenden imstande, die minder Sittlichen von dem verfügbaren Lebensunterhalt zurückzudrängen und sich selbst zu behaupten. So mögen etwa bei Beutezügen und auf den gemeinsamen Futterplätzen, die, in welchen die Anfänge der Nächstenliebe hervortraten, im Vorteile gewesen sein gegen diejenigen, die — noch im Urzustande befindlich — nur für sich selber sorgten! Die am besten im Kampf ums Dasein Bestehenden thaten sich bei der Paarung zusammen nach dem Sprichwort: Gleich und gleich gesellt sich gern, so vererbten sich ihre zweckmäßigen Gewohnheiten und setzten sich bei fortwährender Übung derselben immer mehr fest. Es lag also in der Natur der Dinge, daß die Wesen mit ungünstigen (hier unsittlichen) Gewohnheiten ausgerottet, die mit günstigen (sittlichen) Gewohnheiten erhalten wurden, daß die erst individuellen Tugenden zuletzt gattungsmäßig wurden. P. bietet für diese Ansicht ein Beispiel, indem er unter Hinweis auf Darwin zeigt, daß manche höheren Tiere keinen „vagen Geschlechtsverkehr" pflegen, sondern daß ein Männchen mit einem oder mehreren Weibchen wenigstens während einer Paarungszeit lebt, andere Männchen mit Eifersucht ausschließend, — „eine Ordnung, die in der Richtung der Lebenserhaltung wirksam ist" (S. 313 f.). „Beim Menschen finden wir diese Ordnung des Geschlechtslebens als Sitte monogamer oder poly-

[1]) Dabei dürfen wir nicht lediglich an die menschliche Gattung denken, sondern wir müssen eigentlich auf die Zeit zurückgehen, als die „Menschen" noch „Affen" waren. Denn das Sittliche hat nach der Ansicht P.'s, wie der neueren Naturforscher überhaupt (Brehm!) in der Tierwelt einen breiten Raum.

gamer Ehe wieder. Der nachwachsenden Generation wird die Sitte durch die Erziehung eingebildet, namentlich dem weiblichen Geschlecht; Sittsamkeit und Schamhaftigkeit ist der individuelle Habitus, wodurch die Sitte im Individuum befestigt wird. Alles, was dagegen verstößt, wird ferngehalten, und, wo es sich zeigt, als abscheulich und verächtlich behandelt." Weiter meint er dann, daß es vielleicht möglich sei, auch für andere Sitten eine Grundlage in tierischen Instinkten zu finden.

Von einem sehr nahe liegenden Bedenken müssen wir hier absehen. Es treten bei P. die sittlichen Instinkte in eine Reihe mit allen übrigen (daß die ersteren als „zum Bewußtsein gekommene" Instinkte charakterisiert werden, kommt hier nicht in Betracht). Die Gewohnheit der Menschen, z. B. die Ehe eines andern zu respektieren, steht in einer Linie mit der Gewohnheit eines Schmetterlings, seine Eier an solchen Stellen abzusetzen, wo die auskriechenden Jungen gleich Nahrung finden, oder, um beim Menschen zu bleiben, mit dem Instinkt der ersten Nahrungsaufnahme oder dem der Fortpflanzung. Soll ein Rangunterschied entstehen, so kann dieser allein auf die größere oder geringere Bedeutung der den betreffenden Instinkten zugehörigen Lebensaufgaben gegründet werden. Ob sich so wohl die einzig dastehende Bedeutung, die Würde des Sittlichen begründen läßt? — Aber es sollte ja hier nicht untersucht werden, ob die von P. gegebene Erklärung des Moralischen genügt; wir haben es hier damit zu thun, daß er die Erfahrung als die der Ethik angemessene Methode bezeichnet. Zunächst gilt auch hier das, was vorhin über die erfahrungsmäßige Begründung der evolutionistischen Ansicht über die Instinkte überhaupt gesagt wurde. Auf dem speciellen Gebiet der Ethik möchte aber die Erfahrung auch noch folgendes leisten.

Sie müßte erstens einen sittlichen Fortschritt innerhalb des geschichtlich bekannten Abschnittes der Menschheitsgeschichte zeigen, und sie müßte, falls ihr dies gelänge, ferner beweisen, daß dabei das Princip der Zweckmäßigkeit, der Anpassung an die jedesmal gegebenen Lebensverhältnisse der maßgebende Faktor gewesen sei. Was das erstere angeht, so mag ja ein Fortschritt in dieser oder jener Richtung vorhanden sein. Gerade das schon erwähnte Beispiel der Ehe, die Stellung des weiblichen Geschlechts in der Familie und Gesellschaft ist hier von Bedeutung. Aber andererseits gewinnt man, wenn man die Geschichte eines einzelnen Volkes, soweit dasselbe schon zu einem Abschluß seiner geschichtlichen Sendung gekommen ist, überblickt, doch durchaus nicht das Bild eines stetigen sittlichen Wachstums. Man denke an die Perser, die Ägypter, die Römer. Der Blick auf unser eigenes Volk wird entgegengesetzte Urteile in dieser Hinsicht hervorrufen, die einen werden im Blick auf die Lichtseiten einen Fortschritt, die andern im Blick auf die Schattenseiten einen Rückschritt feststellen.

Man darf bei dieser Frage nicht an die besonderen Kulturaufgaben eines

jeden der alten Völker denken, man kann nicht etwa die hoch entwickelte Gliederung des ägyptischen Volkskörpers vergleichend neben die Kunstschöpfungen der Griechen und die Weltmacht der Römer stellen. Es würde überhaupt weniger auf die sittliche Höhe dieser Aufgaben selbst ankommen, als auf den Ernst und die Gewissenhaftigkeit, mit der sich das einzelne Volk seinen Aufgaben gewidmet hat. Welche Ansicht man aber auch aus einer solchen geschichtlichen Betrachtung gewinnen möchte, wieviel würde doch daran fehlen, daß man mit Sicherheit die Erfahrung als entscheidende Richterin anrufen könnte! Man darf also wohl sagen, daß die Erfahrung — die Geschichte — durchaus nicht den Gedanken einer stetig fortschreitenden sittlichen Entwicklung der Menschheit ohne weiteres rechtfertigt.

Die Entwicklungslehre pflegt allerdings nur selten den geschichtlich durchforschten Teil der Menschheitsgeschichte in den Kreis ihrer Beobachtungen zu ziehen; dazu hat sie ja auch nicht immer so dringende Veranlassung, weil der Mensch nur ein Teil der Natur ist. Sie vergleicht viel lieber die wilden mit den Kulturvölkern. An den ersteren will sie uns zeigen, was die letzteren ehemals waren. Das mag richtig sein; aber neben jene beiden Gruppen muß man die Völker stellen, die sich ausgelebt haben, die jetzigen Babylonier, Ägypter, Mexikaner. Dann gewinnen wir ein Bild davon, was aus den jetzigen Kulturvölkern mutmaßlich einmal werden wird. Ist es also wahr, daß uns die Völkerkunde der Gegenwart ein ideales Bild dessen giebt, was aus den Völkern in geschichtlicher Folge wird, so darf man die Beispiele des kulturellen und sittlichen Niedergangs nicht vergessen. — P. selbst scheint übrigens von dem sittlichen Fortschritt der Völker, wenigstens innerhalb des geschichtlich bekannten Zeitraumes, nicht so durchaus überzeugt zu sein, denn er stellt gelegentlich die unbedingte Wahrheitsliebe der griechischen Philosophen über die der modernen.

Welchen Eindruck wir aber auch aus einer solchen Betrachtung der Thatsachen gewinnen mögen, das kann wohl nicht behauptet werden, daß die entwicklungsmäßige Auffassung des Sittlichen durch die Erfahrung als richtig bewiesen wäre. Das hindert natürlich nicht, dieselbe aus Gründen des wissenschaftlichen Denkens als eine Hypothese anzunehmen, wobei allerdings gefordert werden muß, daß sie sich mit einer historischen Auffassung der menschlichen Entwicklung (im weitesten Sinne) in Einklang bringen läßt (damit wird nicht gefordert, daß sie sich daraus herleiten lasse), und daß sie geeignet ist, die sittlichen Erscheinungen befriedigend zu erklären. Das zu prüfen, liegt indes nicht in unserer Aufgabe.

Setzen wir nun einmal den Fall, die entwicklungsmäßige Entstehung des Sittlichen würde durch die Erfahrung bewiesen, dann wäre noch — ebenfalls aus der Erfahrung — zu beweisen, daß dies geschehen sei nach dem Princip der Anpassung. An sich ist es ja wohl richtig, daß das Sittliche auch das für die

Menschheit zweckmäßige sei.[1]) Ob sich dies aber erfahrungsmäßig beweisen läßt, ist mir sehr zweifelhaft. Nehmen wir ein Beispiel, das P. häufig benutzt. Die Wahrhaftigkeit ist etwas für den Zusammenhalt der menschlichen Gesellschaft unbedingt Notwendiges. Aber P. sagt doch selbst, daß man durch rigorose Wahrheitsliebe auch schaden kann, daß das wohlverstandene Interesse unserer Mitmenschen auch eine Lüge (Notlüge) von uns verlangen kann. Mag nun P. jenen Satz von der Zweckmäßigkeit der Wahrheitsliebe festhalten oder nicht, jedenfalls muß er die Wahrhaftigkeit als etwas durchaus — d. h. unter allen Bedingungen — Sittliches fahren lassen. Das thut er, wenn ich ihn recht verstehe, auch. Er sieht von der Wirkung des Sittlichen in vereinzelten Fällen ab und faßt die Wirkung ins Auge, die es seiner „Tendenz" nach hat,[2]) und da muß man immerhin zugeben, daß die Wahrhaftigkeit in hohem Maße dahin „tendiert", die Wohlfahrt zu fördern, während die Lüge jede Gemeinschaft untergräbt und schließlich, nachdem sie jedes Vertrauen zerstört hat, selbst zur Unmöglichkeit wird. Demnach würden die Tugenden, wenn man so sagen darf, nur dann jedesmal wirklich moralische Handlungen sein, wenn sie die Signatur der allgemeinen Wohlfahrt trügen.

Suchen wir uns über die Bedeutung dieses Punktes zu orientieren. Wir haben nach P. ursprünglich das Sittliche durch das Gewissen bestimmt gefunden, dasselbe hat zu seinem Inhalt die Sitten. Letztere sind, wie die Instinkte, dadurch entstanden, daß sich die Wesen ihren Lebensverhältnissen anzupassen, daß sie durch dieselben Lebensaufgaben zu erfüllen suchten, sie müssen demnach für die Lebenserhaltung durchaus förderlich sein. Es müßten also die Weisungen des Gewissens mit der allgemeinen Wohlfahrt in Übereinstimmung sich befinden. Die Erfahrung lehrt aber nach P., daß dies nicht immer zutrifft. Dann kann man nach meiner Meinung auch nicht den Gedanken festhalten, daß das durch das Gewissen Gebotene durchaus moralisch sei (es ist dies nur seiner Tendenz nach.[2])

[1]) Dem entspricht Kants „Grundgesetz der reinen praktischen Vernunft": „Handle so, daß die Maxime deines Willens jederzeit zugleich als Princip einer allgemeinen Gesetzgebung gelten könne." Man vergleicht damit: „Ich habe nur einen Maßstab für die Moralität, und ich glaube, den strengsten: Ist die That, die ich begehe, von guten oder schlimmen Folgen für die Welt, — wenn sie allgemein ist?" (Schiller). Auf die schlimmen Folgen des Bösen weist Goethe hin:

„O weh, der Lüge, sie befreiet nicht
Wie jedes andre wahrgesproch'ne Wort
Die Brust; sie macht uns nicht getrost, sie ängstet
den, der sie heimlich schmiedet, und sie kehrt,
Ein losgedrückter Pfeil, von einem Gott gewendet
Und versagend sich zurück und trifft den Schützen."

Dörpfeld: „Die Moral behauptet, daß sie die Grundbedingung aller Wohlfahrt und darum die Moralität zugleich die rechte Klugheit sei" (Hiob 28, 28) (Zur Ethik XXIX).

[2]) Eben dies ist überhaupt Paulsens Princip! D. H.

nicht aber in allen Einzelfällen). Das eigentliche Regulativ des Sittlichen kann dann nicht im Gewissen liegen, sondern nur in dem Princip der Wohlfahrt. Das ist auch wohl die Meinung P.'s. — Nun sollte aber doch die Erfahrung zeigen, daß dies durch Gewissen und Sitte bestimmte Sittliche das Zweckmäßige sei. Wenn aber jene Aussprüche des Gewissens und der Sitte nur hypothetisch wahrhaft sittlich sind, nämlich nur soweit, als sie dem Princip der Wohlfahrt angemessen sind, so macht P. durch die Beschränkung, die er dem Gewissen gegeben hat, es sich unmöglich, empirisch die Übereinstimmung zwischen Gewissen und allgemeiner Wohlfahrt darzuthun.[1])

Trotzdem werden wir an dieser Übereinstimmung zwischen dem Guten und dem Zweckmäßigen festhalten. Aber wenn wir dabei wahrnehmen, daß sie in der Erfahrung nur „der Regel nach" vorhanden ist, so werden wir doch wohl darauf verzichten, die Erfahrung als die alleinige Richterin in dieser Sache anzusehen. Wir sehen uns auf jene Übereinstimmung geführt durch den Gedanken der Ökonomie der Weltordnung. Da ist es ein unmöglicher Gedanke, daß sich die Menschen durch ihr Gewissen auf etwas gewiesen sehen sollten, was Schaden brächte. Weil das Sittliche sich seiner Natur nach im Handeln äußert, so führt es auf Wirkungen — günstige oder ungünstige. In einer göttlichen Weltordnung sind nur die ersteren möglich.

Aber setzen wir den Fall, jene Harmonie zwischen Moralität und Wohlfahrt ließe sich empirisch beweisen, so behauptet P. weiter, die Erfahrung beweise auch, daß die Moralität aus dem Streben nach Wohlfahrt hervorgegangen sei. Dieses Streben bedarf nur noch einer näheren Bestimmung; es muß nämlich ausgemacht sein, wessen Wohlfahrt gefördert werden soll, die des handelnden Subjekts oder die eines anderen. Was das erstere angeht, so dürfte kaum jemand behaupten, daß es die Sittlichkeit direkt berühre, wenn ich für mich nach Wohlsein strebe. Diese Thatsache wird niemand für ein ethisches Problem halten. Demnach wäre wohl das eine Aufgabe der Ethik, zu erklären, warum ich fremde Wohlfahrt zu fördern suche. P. sagt freilich (im 6. Kap.), in der Regel sei kein Widerspruch zwischen eigener und fremder Wohlfahrt, zwischen egoistischen und altruistischen Motiven, indem man für andere sorge, sorge man

[1]) Die logische Verwicklung zeigt das folgende Schema:
1. Das Gute ist das dem Gewissen Gemäße.
2. Das Gute ist zweckmäßig (wohlfahrtsfördernd).
3. Schluß: das dem Gewissen Gemäße ist zweckmäßig. Dieser Satz wird nun gleich wieder eingeschränkt, also teilweise zurückgenommen:
das dem Gewissen Gemäße ist nur bedingungsweise zweckmäßig;
und die Bedingung lautet:
wenn es wirklich zweckmäßig ist.
So haben wir den Schluß: das dem Gewissen Gemäße ist nur dann zweckmäßig, wenn es zweckmäßig ist.

zugleich für sich selbst. Das erstere ist, besonders im Blick auf jenes „in der Regel" richtig. Aber damit fällt Altruismus und Egoismus keineswegs zusammen. Wenn nach P. die ehrlichste Hausfrau da kauft, wo es am billigsten ist, ohne zu fragen, ob der Verkäufer dabei bestehen könne, so ist das sicherlich nur Egoismus. Sollte es nun doch eine noch ehrlichere geben, der jener Umstand nicht gleichgiltig wäre, so folgte sie doch altruistischen Motiven, indem sie dafür sorgte, daß der Verkäufer zu dem Seinen käme. Und doch möchte P. einwenden, daß auch hier Egoismus mit Altruismus verbunden sei, denn auch in diesem Falle habe die Frau für sich einen Nutzen, den nämlich, daß sie doch wohl in Zukunft besonders gut werde bedient werden. Zur leichteren Orientierung über die hier vorliegende Differenz in der Beurteilung sei auf einen Punkt hingedeutet, der hier noch nicht ausführlicher behandelt werden kann. Man muß sich darüber zunächst klar werden, was überhaupt soll beurteilt werden: die Wirkung, die das Handeln jener Frau hatte, oder die Motive, aus denen sie handelte. In unserem Beispiel sind günstige Wirkungen für das handelnde Subjekt verbunden mit solchen für einen andern, die Absicht aber ging doch allein auf das Wohl eines andern. Ist nun die Wirkung oder die bloße Absicht, das Wollen allein ein Kennzeichen des Sittlichen? Hier tritt der Gegensatz zwischen P. und H. schärfer als an irgend einer andern Stelle hervor. Nach H. ist die Gesinnung als Altruismus zu bezeichnen, die das Wohl eines andern, und mit Egoismus diejenige, die das eigene Wohl will. Darnach könnte in unserm Beispiel von Egoismus nicht die Rede sein. Nach P. gehört aber auch die Wirkung unter die sittliche Beurteilung; dann hat jene Frau auch egoistisch gehandelt. Da kann freilich der Wohlgesinnte großen Schaden und der Übelgesinnte Segen stiften (Josephs Brüder).

Der Standpunkt P.'s ist nicht ganz klar. Einmal scheint er die Wirkung für einen Teil der Beurteilung zu halten, dann erscheint die Wirkung als der alleinige Gegenstand derselben. „Auf keine Weise ist die Überzeugung zur Rechtfertigung genügend, sondern nur die wirkliche Wirkung" (210). Aber dieser Gedanke wird dadurch wieder verschleiert, daß er so großen Wert auf Sitte und Gewissen legt. Gerade das Gewissen urteilt doch nicht nach der Wirkung, sondern nach der Überzeugung von der Güte der Handlung. Über das Mißlingen einer That kann das Gewissen trösten mit dem guten Willen; und Napoleon I., der doch nach P.'s Ausführungen so großen Segen gestiftet hat, indem er zur Läuterung und Erhebung der Völker Veranlassung gab, wird dadurch doch gewiß nicht gerechtfertigt. Wer also die Beurteilung des Gewissens gelten läßt, der muß auch die Löblichkeit des guten Willens an sich gelten lassen. Paulsen sagt selbst: Gewiß geht das moralische Urteil über eine vorliegende Handlung zunächst auf Gesinnung (S. 203). Ob hier wirkliche oder nur scheinbare Widersprüche vorliegen, das zu untersuchen ist hier nicht der Ort; da

es nicht ganz leicht erscheint, P.'s Ansicht über diesen Punkt treffend wiederzugeben, so seien die Worte mitgeteilt, mit welchen er die bezüglichen Erörterungen zusammenfaßt: „das Verhalten eines Menschen ist gut, sofern es objektiv im Sinne der Wohlfahrt oder der vollkommenen Lebensgestaltung des Handelnden und seiner Umgebung zu wirken die Tendenz hat, und zugleich subjektiv mit dem Bewußtsein der Pflichtmäßigkeit begleitet ist" (S. 222). Die Bedeutung der Wirkung für die Beurteilung können wir hier außer Betracht lassen; das „Bewußtsein der Pflichtmäßigkeit" führt auf das Gewissen, und dieses war ja der Gegenstand unserer Betrachtung.

Aber die Gewissenhaftigkeit, so möchte P. einwenden, hat doch keinen selbständigen Wert. Wenn auch der Gewissenhafte sich bei seinem Handeln durch keine fremden Interessen bestimmen läßt, so hat doch die Gewissenhaftigkeit selbst ihren Wert durch ihre Wirkungen. Denn „Gewissenhaftigkeit ist objektiv gut, weil das Gewissen das Verhalten des einzelnen im Sinne der Wohlfahrt des Handelnden und seiner Umgebung zu bestimmen tendiert" (S. 207). Die Richtigkeit dieser Behauptung mag dahin gestellt bleiben; sie wäre für uns nur dann von Bedeutung, wenn der Gewissenhafte durch den objektiven Wert der Gewissenhaftigkeit bestimmt wäre. Wir fragten nicht darnach, wie die Gewissensanlage für den Philosophen zu begründen sei, sondern wie es zu erklären sei, daß der Sittliche sich von seinem Gewissen leiten lasse. Zu diesem Zweck war P. auf die Analogie zwischen den Sitten und den Instinkten zurückgegangen. Wir fanden, daß dann folgendes empirisch zu beweisen sei: 1. ein stetiger sittlicher Fortschritt der Menschheit, 2. daß das Sittliche überall die Wohlfahrt fördere, 3. daß die Wohlfahrt das Motiv für den sittlich Handelnden sei. Wir hatten den Fall gesetzt, die beiden ersten Aufgaben seien gelöst und standen bei dem dritten Punkt. Nach der leiblich geistigen Beschaffenheit des Menschen, wie sie durch die theoretischen Wissenschaften bestimmt ist, sucht der Mensch seine eigene Wohlfahrt zu fördern, die fremde aber um der eigenen willen; sie ist also sein „natürliches" Ziel. Könnte man nun aus diesem Streben auch das Verlangen des Menschen nach Förderung fremden Wohlseins unter Hintansetzung des eigenen ableiten, so würde es für eine Ethik im Sinne H.'s keine Aufgabe geben. Wenn man das Sittliche auf andere, bereits bekannte Erscheinungen zurückführen könnte, dann wäre es keine durchaus eigenartige Erscheinung, es bedürfte zu seiner Erklärung nicht der Annahme einer besonderen seelischen Anlage. In der H.'schen Schule hat diese Anlage die Bedeutung einer Hypothese; sie als eine Thatsache empirisch zu beweisen, liegt ihr ebenso fern, wie der Naturwissenschaft etwa die rein empirische Nachweisung des Äthers.

Mag der Sittliche auch noch so sehr in seinem eigenen, wohlverstandenen Interesse handeln, es bleibt unbegreiflich, wie ihn das zum Bewußtsein der Pflichtmäßigkeit führen kann. Nun soll dies gar noch empirisch zu begründen

sein! Aber hier nimmt die Sache eine merkwürdige Wendung. Es sei noch einmal daran erinnert, daß die Richtigkeit jener beiden ersten Punkte, des stetigen sittlichen Fortschritts der Menschheit und der Harmonie zwischen Sittlichkeit und Wohlfahrt zugegeben worden war, freilich mit der hier sehr wichtigen Einschränkung, daß sich darüber empirisch nichts ausmachen lasse. Bei diesem dritten Punkte, nach welchem das Sittliche für den Handelnden durch die eigene Wohlfahrt müßte motiviert werden, läßt uns Paulsen mit einer empirischen Begründung nicht allein im Stich; er leugnet geradezu das Vorhandensein einer solchen Aufgabe: „die eigentliche Aufgabe der Ethik ist, den objektiven Wert von Handlungs- und Verhaltungsweisen zu bestimmen, nicht über den subjektiv-persönlichen Wert der Gesinnung zu entscheiden.“ Das ist um so bedauerlicher, als hier gerade das X in seiner Rechnung liegt.

So dürfte sich gezeigt haben, daß der Empirismus als Methode der ethischen Forschung P.'s gerade an den wichtigsten Stellen versagt. Mag man immerhin die Entstehung des Sittlichen im Menschen evolutionistisch zu erklären suchen durch Zurückgehen auf die Sitten als moralische Instinkte, die Erfahrung sagt darüber nichts.

Noch in anderer Hinsicht erheben sich Bedenken gegen die hier beliebte Begründung des Sittlichen durch die Erfahrung. P. hat es ja zunächst gar nicht mit dem Sittlichen, sondern mit den Sitten zu thun. Diese haben sich aus allerlei Individuellem als das Gemeinsame, aus mancherlei Übergängen als das Bleibende ausgesondert, „gesetzt.“ Nach der landläufigen Ansicht giebt es gute und schlechte Sitten („gut“ und „schlecht“ in moralischem, wie in teleologischem Sinne). Für die biblisch-christliche Weltanschauung ist das ja auch nicht verwunderlich. Denn nach ihr giebt es mancherlei Antriebe des menschlichen Handelns, solche von unten und von oben; die natürlichen Bedürfnisse, das „Dichten und Trachten“ des bösen Herzens, sowie das sittlich-religiöse Leben fließen hier zusammen. Die Wiederholung der Handlungen führt in den einzelnen zu Gewohnheiten und „Handlungsweisen“, in den Stämmen und Völkern und Sitten. Es kann ja zugegeben werden, daß an diesem Prozeß das Sittlich-Religiöse einen hervorragenden Anteil hat, daß sittlich verkehrte Sitten sowohl nach sittlichen als auch nach teleologischen Gesichtspunkten ausgesondert werden, so oft sie auch entstehen und eine Zeit lang sich behaupten mögen. Aber sie sind dann doch als Sitten da gewesen. — Nun werden wir ja bei der Prüfung fremder Sitten nicht zu ängstlich sein. Manches, was uns jetzt befremdlich oder gar anstößig ist, war einer früheren Zeit mit ganz anderen Lebensverhältnissen angemessen. Aber damit kommen wir über schlechte Sitten nicht hinaus, das wird jeder, der sich gegen die Thatsachen nicht verschließt, zugeben.[1]) Wenn

[1]) Dörpfeld (Zur Ethik S. 212 ff.) nennt unter den Erfahrungsthatsachen, die die Ethik vorfinde, auch die Sitten; er spricht aber ausdrücklich von „Sitten ethischer Art“ (S. 214), von „ethischen Sitten“ (S. 215).

der König von Dahomey bei wichtigen Familienereignissen einigen Tausend seiner Unterthanen die Köpfe abschneiden läßt, so ist das nicht bloß eine Sitte des Königs, sondern entspricht einer Volkssitte, denn dort sieht niemand darin etwas Unrechtes. Damit wird auch der Vergleich der Sitten mit den Instinkten belanglos. Die letzteren sind teleologisch ebenso korrekt, wie die ganze Organisation der Tiere überhaupt, und selbst wenn wir uns dabei auf evolutionistischen Standpunkt stellten, so müßten wir doch die niederen Wesen in ihrer Art als ebenso vollkommen anerkennen, wie die höheren Formen, die aus jenen hervorgegangen sind. So ist eine Amöbe, die nur aus einem Klümpchen Schleim besteht und ihre Nahrung durch Um- und Überwallung eines Fremdkörpers sich einverleibt, relativ ebenso vollkommen, wie ein Wirbeltier mit seiner kunstvollen Kauzange und seinem komplizierten Verdauungsschlauch. Während wir also die Instinkte als teleologisch angemessen zu betrachten haben, ist dies hinsichtlich der Sitten durchaus nicht der Fall. Gesetzt demnach, man könnte die Instinkte ihrem Zweckmäßigkeitscharakter entsprechend auf empirischem Wege evolutionistisch begründen, so wäre damit noch nicht ausgemacht, daß dies auch hinsichtlich der Sitten geschehen könne, weil eben die Analogie verfehlt ist.

Aus einem ähnlichen Grunde ist auch die Anziehung der Sprichwörter nicht glücklich. Nach P. wird die Lüge durch die Sitte verworfen; warum? Darauf antwortet das Sprichwort: „Lügen haben kurze Beine." Die Verwerflichkeit der Lüge ergiebt sich daraus, daß man nicht weit damit kommt. Die Sitte verlangt, daß wir Frieden halten; warum? „Friede ernährt, Unfriede verzehrt." Der durch den Streit angerichtete Schaden motiviert jene Forderung der Sitte. So werden die Sitten durch die Sprichwörter teleologisch begründet. Auch hier scheint es mir, als habe P. das für ihn Günstige sich herausgesucht. Zu welcher Ethik würde man kommen, wenn man etwa von dem Sprichwort ausgehen wollte: „Jeder ist sich selbst der Nächste;" oder: „Einmal ist keinmal." Dem letzteren steht gegenüber: „Wer dem Teufel den Finger reicht, dem nimmt er bald die ganze Hand." So hebt ein Sprichwort das andere auf. Daraus folgt die Notwendigkeit, bei der Benutzung der Sprichwörter eine Auswahl zu treffen.[1]) Wenn man aber die durchgängige teleologische Angemessenheit der Sprichwörter muß fallen lassen, dann sind sie auch für das von P. angewandte empirische Verfahren nicht geeignet.

---

[1]) Auch hier sei auf Dörpfeld verwiesen, der von den „Weisheitssprüchen" sagt: „Sie lassen neben den sittlichen Weisungen vielfach auch Klugheitsratschläge mit auftreten, weshalb sie denn bei jenen auch gern die daran sich knüpfenden Segnungen resp. abschreckenden Folgen hervorheben. In solcher Vermischung von Sittenlehre und Klugheitslehre liegt eine Schattenseite dieser Sprüche, weil dadurch leicht verdunkelt wird, daß Sittlichkeit und Klugheit zwei ganz verschiedene Dinge sind" (a. a. O. S. 216). Also weit entfernt davon, die Sprichwörter in Bausch und Bogen heranzuziehen, läßt D. nicht einmal die „Weisheitssprüche" ohne weiteres gelten.

Es dürfte klar geworden sein, daß sich die Ethik, wie P. sie auffaßt, erfahrungsmäßig nicht begründen läßt. Auch auf diesem Gebiet treten die Schwächen der Entwicklungslehre zu Tage. Mag die letztere eine noch so großartige und fruchtbare Auffassung der Weltentstehung geben, es wird doch von ernsten, vorurteilsfreien Forschern immer mehr anerkannt, daß sie eine glänzende Hypothese, aber nicht aus der Erfahrung zwingend beweisbar ist.

Nun bezieht sich das Gesagte bloß auf einen Teil der Ethik, nämlich die Tugend- und Pflichtenlehre. Die Ethik soll aber nach P. auch auf die Frage nach dem höchsten Gut antworten; es ist also nun zu untersuchen, was die Erfahrung für diese Bestimmung leisten kann. Es soll erfahrungsmäßig das Lebensziel ermittelt werden. Für die Tugend- und Pflichtenlehre hatte P. gefunden, daß ihre Sätze teleologisch-kausal, erfahrungsmäßig, nach der Formel begründet würden: Für dieses Ziel (nämlich die Wohlfahrt) ist dieses Verhalten (nämlich diese Tugend) notwendige Bedingung. Nun fragt er weiter: „Wie steht es nun aber mit der Erkenntnis des Ziels selbst? Woher nimmt die Ethik die Erkenntnis des vollkommenen Lebens, wie beweist sie, daß ihre Bestimmung des höchsten Gutes richtig ist?“ (S. 10). „Hier liegt die Sache etwas anders,“ lautet die Antwort. Das soll heißen: Hier hat die Erfahrung nichts zu sagen, denn er fährt fort: Die Entscheidung über die Natur des höchsten Gutes ist überhaupt nicht eigentlich Sache der Erkenntnis, sondern des Willens. Dem einzelnen schwebt eine Idee von der Gestaltung seines Eigenlebens, ein Lebensideal vor, dessen Verwirklichung er als seine Aufgabe, zugleich aber auch als das höchste Ziel seines Verlangens empfindet. Es ist nicht eigentlich die Erkenntnis, aus der dieses Ideal entspringt, wenn es sich auch in einer anschaulichen Erkenntnis darstellt; aber seine Vortrefflichkeit kann eigentlich nicht dem Verstande bewiesen werden (!); es ist nichts anderes, als die Spiegelung des innersten Wesens und Willens des Individuums selbst. Haben andere Individuen andere Ideale, ich kann ihnen weder durch logische Demonstration, noch durch empirisch-kausale Untersuchung die Unrichtigkeit ihrer Idee von einem vollkommenen Leben beweisen“ (S. 10 f.). Damit ist für diesen Teil der Ethik der Verzicht auf die Erfahrung deutlich genug ausgesprochen.

P. kennzeichnet seine Ethik der rationalistischen gegenüber durch den erfahrungsmäßigen Charakter derselben. Hat es nun wirklich damit soviel auf sich, daß man diese Gegenüberstellung für glücklich halten könnte? Für den nach meiner Meinung wichtigsten, weil grundlegenden Teil, die Bestimmung des höchsten Gutes, giebt er selbst den Empirismus vollkommen preis, und bezüglich des andern Teils, der Tugend- und Sittenlehre, haben wir ja oben gesehen, was die Erfahrung da beweisen kann.

Wenn ich nun von Paulsen zu Herbart übergehe und frage, welche Bedeutung dieser der Erfahrung in der Ethik beilegt, so möchte ich dabei von

dem ausgehen, was P. selbst über die „rationalistische" Ethik sagt: „die rationalistische Ansicht bestreitet den erfahrungsmäßigen Charakter der Ethik; sie behauptet, die Sätze der Moral seien einer empirischen Begründung weder fähig noch bedürftig; sie sieht in ihnen Aussprüche eines dem Menschen eingebornen, a priori urteilenden und gesetzgebenden Vermögens, des Gewissens oder der praktischen Vernunft. Sie sagt, es sei eine Thatsache, daß jedermann ohne alle Erfahrung wisse, was recht oder unrecht sei. Was in seinen Wirkungen vorteilhaft oder unvorteilhaft sei, darüber entscheide Erfahrung, aber was gut oder böse sei, das wisse jedermann vor aller Erfahrung, und keine Erfahrung über das, was die Menschen wirklich thun oder über die thatsächlichen Folgen ihres Thuns, könne jene unmittelbare Erkenntnis von dem, was sie thun sollen, zweifelhaft machen oder berichtigen" (S. 7). P. mag an diesen Worten nicht an H. gedacht haben, vielmehr scheint er die Ethik Kants im Sinne gehabt zu haben. Auch glaube ich nicht, daß die H.'sche Ethik auf diese Weise gerade glücklich charakterisiert ist. Im ganzen dürfte er ja die H.'sche Ansicht, daß „das Löbliche und Schändliche eine ursprüngliche Evidenz besitze, vermöge deren es klar sei, ohne gelernt und bewiesen zu sein", richtig getroffen haben. Am meisten irreführend ist wohl der Ausdruck „Sätze der Moral", der durch „Principien der Ethik" zu ersetzen wäre. Denn die Sätze der Moral sind doch nach H. noch einer Begründung fähig. „Du sollst nicht lügen!" ist ein solcher Satz. Wir können nur den belügen, dessen Vertrauen in unsere Wahrhaftigkeit wir voraussetzen. Wenn wir Vertrauen nicht mit vertrauenswürdigem Verhalten vergelten, so setzen wir uns einem unbedingten mißbilligenden Urteil sowohl unser selbst als auch anderer aus. Für dieses Urteil läßt sich weiter kein Grund angeben, es ist absolut. In ihm liegt noch kein Sollen, aber es führt dazu. Denn diese Beurteilung wirkt auf den, der sich derselben bewußt wird, bei jeder Wiederholung der That, ja bei jeder Erinnerung an dieselbe, wie ein Druck. Wenn man Geschehenes auch nicht ungeschehen machen kann, so wird man jenem Druck doch für die Zukunft zu entgehen suchen, indem man neue Verfehlungen vermeidet. Deshalb setzt man sich Gebote und Verbote; so fordert man von sich: du sollst nicht lügen! Dieser „Satz der Moral" ist also nach H. wohl einer Begründung fähig, die Beurteilung aber nicht.[1]) Die Thatsache dieser Beurteilung mag ausgesprochen werden in dem Satz: Es mißfällt, wenn Wohl- und Wehethaten unvergolten bleiben. Derselbe kann allerdings nicht weiter begründet werden, er ist ein Princip der Ethik. Dennoch zeigt sich bei näherem Zusehen, daß er eine not-

[1]) Die Lüge mißfällt nicht bloß, wie in dem Beispiel gezeigt wurde, nach der Idee der Billigkeit, sondern auch nach allen fünf praktischen Ideen; es war aber für den vorliegenden Zweck nicht nötig, dies eingehender zu zeigen. — Die Entwicklung des Pflichtbegriffes zeigt Dörpfeld (a. a. O. S. 218).

wendige Beziehung zur Erfahrung hat. P. sagt, „was gut und böse sei, wisse man nach der rationalistischen Ansicht vor aller Erfahrung." Woher wissen wir denn von jenem Princip der Vergeltung? Sind wir dazu etwa auf logischem Wege gekommen? Nein; vielmehr hat gerade die Erfahrung auf jenen Satz geführt. Gesetzt, es werde ein Bild sittlichen Wollens vor das geistige Auge gestellt, der Anschauende befinde sich in ruhiger gesammelter Stimmung. Da wird alsbald ein Beifall oder Mißfallen in ihm rege, er „erfährt" in sich einen inneren Zustand (nämlich den des Beifalls); man kann nur anerkennen, daß derselbe vorhanden ist, nicht aber erkennen, warum er da ist und warum er gerade so ist. Einem Zweifler würde man sagen, das müsse man eben erfahren haben. Deshalb sagt auch H. von der praktischen Philosophie, „sie mache urteilen", dadurch nämlich „richtig urteilen, daß sie den Gegenstand richtig, d. h. zur vollkommenen Auffassung darstelle". So ist die Beziehung der H.'schen Ethik zur Erfahrung klar. Sie geht in ihrer Begründung auf Thatsachen zurück, die nicht weiter begründet, sondern nur als vorhanden anerkannt, nur erfahren werden können. Jene Sätze der Moral (z. B. du sollst nicht lügen!) gehören nicht zu diesen Thatsachen, sie sind aus letzteren, als den Principien der Ethik abzuleiten, und zwar gerade nach der Methode, die P. der Ethik vorschreibt. Die absoluten Urteile, von denen H. bei seiner Ideenlehre ausgeht, weisen auf ein letztes Ziel des Handelns hin. Wer nämlich den beifälligen Urteilen gemäß handelt, der kommt zum inneren Frieden. Zu fragen, warum wir diesen dem inneren Zwiespalt, nämlich dem Widerstreit des Handelns und Wollens gegen die bessere Einsicht vorziehen, hat keinen Sinn. Mit Rücksicht auf jenes Ziel sind nun die verschiedenen Handlungsweisen zu prüfen; es sind diejenigen auszuwählen, die ihm gemäß sind, diejenigen zu verwerfen, die ihm nicht entsprechen. Die Handlungsweisen werden also aufgefaßt als Ursachen mit verschiedenen Wirkungen, die Erfahrung ist maßgebend bei der Auswahl derjenigen Handlungsweisen, die zum Ziel (telos) führen. So gewinnt man „Regeln, deren Richtigkeit aus dem Kausalzusammenhang bewiesen wird", die „Sätze der Moral" werden also, ganz wie P. es fordert, bei H. „teleologisch-kausal" begründet. Wenn demnach P. seinen Gegensatz zur rationalistischen Ethik damit kennzeichnet, daß nach der letzteren „die Sätze der Moral einer empirischen Begründung weder fähig noch bedürftig wären", so dürfte sich ergeben haben, daß das, wenigstens mit Beziehung auf H., nicht richtig ist. Wenn nun aber in beiden Systemen dieselbe Methode angewandt wird, worin liegt denn der Gegensatz. H. geht aus von den absoluten Urteilen, die in den praktischen Ideen begrifflich abgeklärt sind. Mit Beziehung auf sie fordert P. noch eine weitere Begründung, nach H. können sie nicht weiter abgeleitet werden. Hier setzt P. gerade ein, sie will er gerade begründen und zwar empirisch, indem er zeigt, daß jene Urteile aus der Bevorzugung des

Nützlichen vor dem Schädlichen, des Vorteilhaften vor dem Unvorteilhaften herrühren.

Vielleicht möchte jemand noch weiter gehen und sagen, daß ja sogar die Principien der H.'schen Ethik empirisch gewonnen seien, es sei ja oben schon ausdrücklich erklärt, daß die „willenlosen Urteile" bei Betrachtung ethischer Verhältnisse als innere Zustände, als Aussprüche des Gewissens unmittelbar erfahren würden. Freilich ist das so, aber dabei kann von einer empirischen Begründung im Sinne P.'s keine Rede sein. In unserm Falle liegt die Sache ähnlich wie in der systematischen Geometrie, wo etwa mit Hülfe des Satzes von den Wechselwinkeln bewiesen wird, daß die Winkelsumme in einem Dreieck 2 R beträgt. Da wird niemand der Ansicht sein, das werde empirisch begründet; und doch wird auch hier eine „Erfahrung" vorausgesetzt, nämlich die der logischen Zustimmung. Wir „erfahren", daß das logische Denken eine gewisse Schlußfolge als richtig anerkennen muß. Ähnlich ist es bei der Beurteilung eines Musikstückes. Wir machen auch dabei die „Erfahrung" eines Zwanges im Beifall oder Mißfallen, wir können unser Urteil nicht nach unserm Wünschen modeln.[1]) Aber die Anerkennung eines in seiner Geltung und Bedeutung nicht weiter Vermittelten ist keine Ableitung dieser Bedeutung aus der Erfahrung."[2])

Hinsichtlich der Principien der Ethik konnte H. die Erfahrung (in dem zuletzt erwähnten Sinne) nicht entbehren. Denn wenn dieselben nicht weiter ableitbar sind, so mußte er bei allen, mit denen er sich verständigen wollte, jene Urteile als Thatsachen der inneren Erfahrung voraussetzen.

Ließe sich denn die H.'sche Ethik nicht auch auf Erfahrung gründen? Dies hätte so zu geschehen, daß zunächst ein reiches Material von ethischen Urteilen über konkrete Fälle vorgelegt würde, daß man die Urteile dann ordnete, um aus ihnen die Principien zu gewinnen. Aber das ist gar nicht möglich. Wenn es sich auch nur um ein einziges Faktum handelte, dessen Beurteilung man verwerten wollte, so würde man gar mancherlei Urteile zu hören bekommen, je nachdem der Beurteilende die Sache unparteiisch oder nicht besähe, je nachdem er mehr diese oder mehr jene Züge ins Auge faßte, es würde der bekannte Satz

---

[1]) So wurde vor einiger Zeit bei Gelegenheit des Menzeljubiläums folgendes Geschichtchen erzählt: Ein Kunstmäcen feiert den Erwerb eines neuen teuren Gemäldes durch ein Gastmahl, zu welchem er auch Menzel eingeladen hat. Das Bild ist aufgestellt und wird besichtigt, wobei Menzel sich sehr abfällig äußert. Nachher bei Tisch kommt ihm zum Bewußtsein, daß er seinem freundlichen Wirt die Freude und den übrigen Gästen die gute Laune verdorben hat; er will die Sache wieder gut machen und bittet, das Bild noch einmal sehen zu dürfen in der Hoffnung, einen günstigeren Spruch zu finden, und sein Urteil lautet: Nein, wirklich abscheulich!

[2]) „Die Reihe der praktischen Ideen wird keineswegs empirisch aufgefaßt, sondern durch eine a priori konstruierte Reihe von Verhältnissen und Beurteilungen erzeugt" (Herbart: Hauptpunkte der Metaphysik S. 60).

Bestätigung finden: Über den Geschmack läßt sich nicht streiten. Hier kann man nicht einwenden, man dürfe nur solche Gegenstände wählen, die von der Parteien Haß und Gunst nicht zu leiden hätten, die nur die für die Beurteilung wesentlichen Züge, aber kein verhüllendes Beiwerk enthielten. Denn wir stehen ja ganz am Anfang der Ethik, wir wissen auf dieser Stufe noch gar nicht, daß der unparteiische Blick auf die charakteristischen Züge notwendig ist. Ich will nur darauf hinweisen, daß P. bei den „socialen Tugenden" der Sympathie einen großen Einfluß einräumt, während H. nur dem reinen Wohlwollen sittlichen Wert zuerkennt,[1]) daß P. die „wirkliche Wirkung" für ein Kriterium des sittlichen Handelns hält, wogegen H. in Übereinstimmung mit Kant den Blick allein auf das Wollen richtet. Da ist doch klar, daß über dieselben Fälle thatsächlich verschiedene Urteile ergehen müssen. Wie will man nun die der H.'schen Ethik unangemessenen Urteile aussondern? Es ist ganz unmöglich, solange nicht ausgemacht ist, worüber soll geurteilt werden? Wir werden deshalb den Worten Hartensteins (Grundbegriffe S. 40) zustimmen: „Der Versuch, den Ideen auf empirischem Wege nachzuspüren, würde ganz erfolglos sein. Denn gleichsam herum zu gehen auf dem Markt des Lebens, zu fragen: was haltet ihr für gut? und aus den verschiedenen Antworten ein Resultat zusammen zu lesen, welches bei den mancherlei Antworten, die man erhalten würde, etwa die durchschnittliche Ansicht darstellte, um dann dieses Resultat als Princip zu benutzen, würde den absoluten Maßstab doch gar zu deutlich in die Unvollständigkeit, Veränderlichkeit, Mangelhaftigkeit und Beschränktheit der jetzt oder früher vorhandenen sittlichen Bildung hinein ziehen heißen, als daß jemand ernsthaft diesen Weg einschlagen sollte. Oder wollte man wählen aus den so vorgefundenen Urteilen, so setzte diese Wahl schon einen von dem empirisch Gegebenen unabhängigen Maßstab voraus, so daß jenes empirische Verfahren nur die Probe, nicht die Quelle für die Bestimmung der Ideen wäre. Selbst der Versuch, die Ideen als ein faktisch Vorhandenes aus dem eigenen Bewußtsein über einzelne konkrete Fälle zu entnehmen, die Empirie der Selbstbeobachtung und Selbstauffassung zur Erkenntnisquelle derselben zu machen, würde sie ebenfalls der Unsicherheit und Veränderlichkeit dieses empirischen Stoffes aussetzen. Denn in dem eigenen Bewußtsein spricht das Gewissen nicht immer gleich deutlich und gleich stark; in dem eigenen Bewußtsein wohnen die bösen wie die guten Gedanken; die successive Entwicklung des geistigen Lebens bringt zwar überall ein mannigfaltiges Vorziehen und Verwerfen zum Vorschein, aber das Kennzeichen, daß ein im eigenen Bewußtsein sich faktisch geltend machendes Vorziehen und Verwerfen auch wirklich auf das wahrhaft Vorzügliche und Verwerfliche gehe,

[1]) So ist ja auch in dem Gleichnis vom barmherzigen Samariter der Helfer ein Nationalfeind des unter die Mörder Gefallenen, damit jeder Verdacht einer sich auf die Volksgemeinschaft gründenden Sympathie fern gehalten werde.

darzubieten, ist das bloße Faktum des empirischen Vorziehens und Verwerfens und die Vergleichung desselben untereinander ohne einen schon stillschweigend zu Grunde liegenden Maßstab nicht imstande.“ [1])

Wenn ein Anhänger der H.'schen Ethik glaubt, richtig urteilen zu können, so darf er nicht vergessen, daß er dies erst durch das Studium Herbarts gelernt hat. Findet er jetzt, daß er sich über bestimmte Fälle mit Sicherheit entscheiden kann, so mag er sich seines früheren Zweifelns und Schwankens wohl erinnern. Wenn die H.'sche Ethik auch voraussetzt, ja geradezu fordert, daß gewisse Grundbestimmungen (z. B. die, daß allein das Wollen beurteilt werde), allgemein anerkannt werden, so setzt sie sich doch auch über die subjektive Erfahrung hinaus, indem sie es unternimmt, die Urteilsfähigkeit zu bilden, die Urteile über sittliche Erscheinungen zu berichtigen. Das kann sie ja allerdings nicht durch den Zwang der logischen Schlußfolge, sondern allein durch Herausstellung reiner Willensbilder.

Weil die Ethik ihre Ergebnisse nicht lediglich aus der Erfahrung gewinnen kann, so können wir sie auch nicht, wie Paulsen, neben die Naturwissenschaft stellen. Dennoch setzt sie bei denen, mit welchen sie sich verständigen will, gewisse Erfahrungen voraus. Deshalb kann sie auch nicht mit der Mathematik in eine Linie gestellt werden, von welcher P. sagt (S. 6): „Sie entwickelt aus Definitionen und Axiomen Lehrsätze und demonstriert sie logisch, d. h. sie zeigt, daß sie mit den Principien als denknotwendige Konsequenzen gegeben sind.“ Angemessener scheint mir, mit Dörpfeld zwei Klassen von Erfahrungswissenschaften zu unterscheiden. [2]) „Die eine Klasse umfaßt diejenigen Wissenschaften, welche den kausalen Zusammenhang der in ihrem Gebiete vorkommenden Erscheinungen aufsuchen wollen, also nach Warum fragen. Man kann sie daher die „erklärenden“ Wissenschaften nennen. Zu ihnen gehören einerseits die sämtlichen Naturwissenschaften: Physik, Chemie, Physiologie, Astronomie u. s. w. und andererseits mehrere Geisteswissenschaften: die Psychologie, die Linguistik und die Theologie. — Da diese erklärenden Wissenschaften von der Erfahrung ausgehen, so muß ihre Forschung induktiv verfahren, was nicht ausschließt, daß da, wo die Induktion festsitzt, in der Form der Hypothese versuchsweise die Deduktion benutzt wird; man denke z. B. an die Kopernikanische Hypothese.“ — „Die andere Klasse der Erfahrungswissenschaften ist von jener ersten sehr verschieden. Während die letzteren Disciplinen den kausalen und anderen Zusammenhang der wirklichen Dinge des betreffenden Gebietes klar zu stellen suchen, fragen jene nach den Kennzeichen oder den Normen von etwas Idealem. Diese

---

[1]) „Erfahrung giebt der Metaphysik ihre Probleme; sie giebt der praktischen Philosophie eine Sphäre der Anwendung; aber nirgends ist sie weniger am rechten Platze, als beim ersten Aufsuchen und Aufstellen der praktischen Ideen“ (Herbart: Hauptp. der Metaph. S. 63).

[2]) Zur Ethik S. 10 f.

Wissenschaften könnte man daher die „normsuchenden“ nennen. Eine derselben haben wir bereits kennen gelernt: die Logik; sie sucht die formalen Kennzeichen des Wahren. Zu dieser Klasse gehören ferner die Ästhetik und die Ethik; jene fragt nach den Kennzeichen des Schönen, diese nach denen des Guten.“

Welche Bedeutung hat also der Empirismus als Methode ethischer Forschung? Nach P. bedeutet hier die Erfahrung alles. Er will nicht allein die einzelnen Verhaltungsweisen empirisch begründen, sondern er will auch empirisch die eigentliche Natur von „gut“ und „böse“ feststellen. Wir haben zu zeigen gesucht, wie weit er auf diesem Wege gekommen ist, wie weit man überhaupt mit der Erfahrung kommen kann. Statt der Erfahrung stellte sich bald eine Hypothese ein, und es wurde nun der Versuch gemacht, erfahrungsmäßig zu beweisen, daß sie richtig sei.

Ganz anders H. Er macht von der Erfahrung nur in beschränktem Maße Gebrauch; er will erfahrungsmäßig nicht mehr ausmachen, als wirklich möglich ist. Es bleibt bei ihm dabei, daß die Unterscheidung von „gut“ und „böse“ auf eine ursprüngliche Qualität der menschlichen Natur zurückgeht. Ob sich das höhere Geistesleben der Menschheit aus der seelischen Begabung der Tierwelt entwickelt habe, scheint ihm für seine Untersuchung belanglos gewesen zu sein.

II. Abteilung. Zur Geschichte des Schulwesens, Biographien, Korrespondenzen, Erfahrungen aus dem Schul- und Lehrerleben.

Zur Schulbibelfrage.

Die Zahl der biblischen Lesebücher hat sich wieder um eins vermehrt. P. e. Otto Schäfer, Rektor, und Lic. theol. Dr. Krebs, Gymnasialprofessor, beide in Frankfurt a. M., haben 1896 im Verlage von Moritz Diesterweg ein „biblisches Lesebuch für den Schulgebrauch“ herausgegeben; beide Testamente in einen Band gebunden 1,80 M.; das Alte allein 1 M., das Neue allein 0,80 M., mit vier Karten und acht Abbildungen (Stiftshütte, Bundeslade, Brandopferaltar, Schaubrottisch, Leuchter, Handfaß, Tempelgebäude, ehernes Meer). Das Buch erscheint dem Referenten nach vielfacher Hinsicht als ein sehr beachtenswerter Beitrag zur sogenannten Schulbibelfrage. Die Verfasser betonen, daß die bisher erschienenen biblischen Lesebücher, trotz der durch sie erfolgten Förderung der Frage, doch immer noch unerfüllte Wünsche übriggelassen haben; sie wollen die Vollbibel nicht aus der Schule (?) oder dem Hause verdrängen, sondern dieselbe vielmehr bei den Schülern recht zu Ehren bringen; der Auszug soll der Jugend den Weg zur Bibel selbst bahnen helfen. Die Auswahl ist durchaus nach pädagogischen Rücksichten getroffen; sie soll nur das enthalten, was in den betreffenden Klassen wirklich gelesen und gebraucht werden kann. Alle biblischen Bücher, mit Ausnahme der Apokryphen, aus denen nur wichtige Abschnitte auf-

genommen sind, sind in der biblischen Reihenfolge auszugsweise vertreten. Der Text der revidierten Bibel ist zu Grunde gelegt, jedoch mit der Einschränkung, daß veraltete Ausdrücke und Wendungen (Teiding ꝛc.), die zum Teil ein besonderes Wörterbuch oder zeitraubende Erklärungen fordern, desgleichen veraltete Sprachformen vermieden sind. Wie bei der Bremer Schulbibel ist gespaltener Satz gewählt. Hier die Begründung. Es fällt den Schülern der mittleren Klassen meistens schwer, längere Vollzeilen glatt und ohne Stocken abzulesen; die Augenärzte haben sich entschieden für die kürzeren Zeilen ausgesprochen; die ausnahmslos durchgeführte Bezeichnung sämtlicher aufgenommenen Verse eines Kapitels läßt sich am Rande der Vollzeilen nicht anbringen; endlich erscheint gerade diese Form als ein erwünschter Vorteil, den Schüler in die Bibel selbst einzuführen. Das A. T. hat 269, das N. 229 Seiten, zusammen 498, gegen 589 bei Strack-Völker und 755 bei der Bremer Bibel.

Die Verfasser haben absichtlich so bedeutend gekürzt, damit niemand daran denken könne, in dem Auszug einen dauernden Ersatz für die Vollbibel zu sehen. Sie machen manchen der bis jetzt erschienenen biblischen Lesebücher den wohl nicht ungegründeten Vorwurf, daß dieselben durch Verquickung von Familienbibel und Schulbuch so ausführlich geworden seien, daß bei ihrem Gebrauche kaum ein Bedürfnis für die Schule selbst übrig bliebe.

Ich möchte die Aufmerksamkeit auf einen Punkt lenken, der mir bei Behandlung der ganzen Frage wenig beachtet worden zu sein scheint. In der Sonderausgabe des A. T. sehe ich einen ganz entschiedenen Fortschritt, der für die Entwicklung der „Schulbibelsache" wirklich bedeutungsvoll ist. Man hat die ganze Angelegenheit immer nur vom Standpunkte der Schule, besonders der höheren, angesehen, und zu wenig Fühlung mit der Stellung der Kirche gesucht. Gerade das Hand in Hand gehen beider ist doch wohl die Hauptsache. Ich glaube, die vorhandenen Schwierigkeiten würden sich am besten lösen, und die bisherigen Gegner wären am ersten zu gewinnen, wenn man zwar mit allem Ernst für das A. T. einen gereinigten und stark gekürzten Auszug fordert, das Neue Testament (mit Psalmen) aber unverkürzt beibehält. Jeder, der das A. T. in Bezug auf seinen Gebrauch als Schulbuch ohne Vorurteil besieht, muß die schweren sittlichen Gefahren erkennen, die die Lektüre der darin enthaltenen geschlechtlichen Dinge für die jugendlichen Jahre mit sich bringt. Sonst prüfen wir ja mit gutem Grunde und in dem Bewußtsein heiliger Verpflichtung, kein Ärgernis zu geben, aufmerksam alles das, was unseren Kindern und Hausgenossen in die Hände kommt, und verschließen allem Zweifelhaften, Bedenklichen und Anstößigen in Zeitungen, Journalen und Büchern energisch die Thür. So, meine ich, müßten Geistliche und Schulmänner auch darin eins sein, daß das ganze A. T. nicht in die Hand der Kinder gehört. Der geforderte Auszug hat nun nicht nur durch Auslassung der betreffenden Stücke oder Ausmerzung der anstößigen Stellen die unzweifelhaft vorhandenen Gefahren zu beseitigen, sondern mit Rücksicht auf die wirklichen Bedürfnisse der Schule vieles andere zu streichen. Über das, was hier beizubehalten ist, was fallen kann, werden ja die Ansichten vielfach auseinandergehen, aber im Blick auf die Lehrpläne und Lehraufgaben für die höheren Schulen glaube ich nicht, daß der zu bewältigende Stoff so sehr umfangreich zu sein braucht. Von Quarta, deren Pensum außer Erklärung des 3., 4. und 5. Hauptstücks (die Lehrpläne kennen nur den Lutherischen Katechismus), „Lektüre wichtiger Abschnitte des A. und N. T. behufs Wiederholung der bi-

lischen Geschichte" bildet, versteht es sich ganz von selbst; also bliebe eigentlich nur noch die Untertertia, für die neben Wiederholung des ganzen Katechismus, Belehrungen über das Kirchenjahr und die gottesdienstlichen Ordnungen „das Reich Gottes im Alten Bunde" vorgeschrieben ist.

Und wie steht es im Konfirmanden-Unterricht? Sollen die Kinder da die Vollbibel benutzen? Werden die Gefahren nicht dieselben bleiben? ja, wird in vielen Fällen die Neugier nicht erst recht geweckt werden? Ich für meinen Teil muß gestehen, daß ich in diesem Unterricht nur das Neue Testament mit Psalmen gebrauche, am liebsten mit einer Karte von Palästina und einer zweiten zu den Reisen des Apostels Paulus. Mir fehlt bei der Kürze der Zeit, der Fülle des zu bewältigenden Stoffes, der großen Zahl der so ungleichartigen Kinder einfach die Zeit, im A. T., abgesehen von den Psalmen, lesen zu lassen. Wird sich der Gebrauch der Vollbibel im Konfirmanden-Unterricht hinsichtlich des A. T. nicht in 99 von 100 Fällen auf das beschränken, ja beschränken müssen, was im Pensum der Quarta „Übungen im Aufschlagen von Sprüchen" genannt wird? Sollte man neben Katechismus, Gottesdienstlehre, Kirchenjahr, Kirchenlied, Kirchengeschichte, Unterscheidungslehren nicht genug zu thun haben, eins der synoptischen Evangelien zu erklären, die Briefe, neben einigen wichtigen anderen Stellen, zu lesen und zu besprechen? Es kommt doch wohl heutzutage nicht mehr vor, was früher als Thatsache berichtet wurde, daß der Konfirmator in den zehn Geboten, dem 1. Hauptstück Luthers, stecken bleibt? Freilich muß man auch jetzt noch P. Brüggemann recht geben, der auf der XX. Versammlung der evangelischen Religionslehrer Rheinlands bezüglich des Konfirmanden-Unterrichts erklärte, kein Unterricht stecke so voll subjektiver Willkür. „Kein Lehrplan, kein Lehrziel, jeder Pastor macht's, wie er kann."

Wenn unter solchen Umständen kein verständiger Geistlicher etwas gegen einen gereinigten und gekürzten Bibelauszug aus dem A. T. einzuwenden hätte, ja denselben vielmehr mit dankbarer Freude begrüßen müßte, so könnte andererseits die Schule sich mit dem Gebrauch des unverkürzten Neuen Testaments auch durchaus einverstanden erklären. Die Verfasser des oben angezeigten biblischen Lesebuches scheinen denselben Standpunkt einzunehmen; auch ein sehr beachtenswerter Artikel der vortrefflichen Zeitschrift für ev. Religionsunterricht (VI, S. 270 ff.) tritt mit Gründen, die ich ganz unterschreibe, dafür ein. Man kann es in der That nur als übermäßige Prüderie bezeichnen, wenn man hier Anstöße sucht, wie sie im A. T. unleugbar vorliegen. Das, was dort in unverhüllter Nacktheit zu Tage tritt, zum Teil in breiter, ausführlicher Schilderung, zum Teil auch so, daß sich die Bibel jedes Urteils enthält, wird hier nur gestreift. Kinder im Alter von 12—14 Jahren wissen, daß die Geschichte vom Storch und andere geschmacklose Erfindungen eben thörichte Fabeln sind; sie machen ja doch Erfahrungen bei ihren jüngeren Geschwistern und in anderen Familien. Es gehört vielleicht mit zu den eigentümlichen Erscheinungen unserer Zeit, an Ausdrücken wie „gebären" und „schwanger" Anstoß zu nehmen. Warum ändern wir denn im 2. Artikel nicht, wo es lautet: empfangen vom heiligen Geist, geboren von der Jungfrau Maria? Ob das Wort „Unzucht" weniger anstößig ist als „Hurerei"? In der unterrichtlichen Behandlung des 6. Gebots in der Schule, der bekannten Preisschrift der deutschen Sittlichkeitsvereine, werden beide Worte in der Paränese der 1. Arbeit mehrfach gebraucht; auch sonst wird S. 66 u. ö. von unzüchtigen Bildern, Besudelung der Herzen, Becher der Wollust unbe-

denklich gesprochen. Woraus soll denn ein Spruch wie Matth. 15, 19, gelernt werden, aus der Bibel oder aus irgend einem biblischen Lesebuch? Wie steht es denn mit den Perikopen, die in der Volksschule erklärt werden sollen? Man wendet vielleicht ein, nach den Allgemeinen Bestimmungen sollen sie nur vorgelesen werden, und da sei die Sache nicht so bedenklich. Abgesehen davon, daß manche für Kinder überhaupt viel zu hoch sind, (Röm. 15, 4—13; Gal. 3, 13—22; 4, 21—31; 1. Joh. 5, 4—10): die lehrhaften und gedankenreichen, schwierigen Episteln mit wirklichem Erfolge zu behandeln, ohne daß die Kinder den Text des N. T. vor sich haben, scheint mir unmöglich. Soll das Evangelium vom Sonntag Jubilate deshalb nicht besprochen werden, weil der Herr den Schmerz der Jünger und ihre nachherige Freude mit den gleichen Empfindungen einer Mutter vergleicht, die an die Angst nicht mehr denkt, weil der Mensch zur Welt geboren ist? Muß im Trinitatis-Evangelium das betreffende Wort Jesu an den Nikodemus wegfallen, so dürfen wir auch von Kindern den ersten Vers des Liedes „Nun danket alle Gott" nicht mehr lernen lassen. Wir halten im Konfirmanden-Unterricht und in der Schule die Kinder mit gutem Grunde zu fleißigem und regelmäßigem Kirchenbesuch an, und doch werden Episteln wie die vom 1. Advent, Reminiscere, Oculi, vom 9., 14., 27. n. Trin. dort vorgelesen und in der Predigt behandelt.

Wenn ich beim ersten Artikel die Wohlthaten Gottes bespreche, so glaube ich besonders darauf hinleiten zu müssen, daß alles das, was wir von unserem himmlischen Vater empfangen zu haben dankbar bekennen, uns durch Vermittelung anderer zu teil geworden ist. Nur der erste Mensch ging direkt aus des Schöpfers Hand hervor; wir haben, um nur das zu nennen, das Leben von unseren Eltern. Die Kinder haben immer ohne Zögern geantwortet, daß sie es zunächst von ihrer Mutter haben, die sie geboren hat. Ich zeige, daß 1. Mos. 3, 16 Gott es so geordnet hat, und verbinde damit später, wenn von der Famlie („Weib und Kind") die Rede ist, den Spruch: Kinder sind eine Gäbe Gottes, unter Bezugnahme auf Sarahs, Hannas, Elisabeths nach langem Warten endlich durch Gottes Gnade erfüllten Wunsch. Ich bespreche dabei auch den hier üblichen „Kirchgang" der Wöchnerinnen, und mache im Interesse der kirchlichen Sitte und Zucht, ich glaube auch zum Besten der Kinder, darauf aufmerksam, daß nach Gottes Ordnung Kinder nur in der Ehe geboren werden sollen, daß darum bei unehelichen Kindern die Abkündigung von der Kanzel, sowie Kirchgang nicht stattfinden, ebenso wie ich beim sechsten Gebot, bei Besprechung der kirchlichen Trauung, darauf besonders hinweise, daß beim Fehlen kirchlicher Ehrentitel Myrtenstrauß, Kranz und Schleier nicht getragen werden dürfen. An diesen Dingen schweigend vorüberzugehen, ist nach meiner Ansicht mit dem seelsorgerischen Charakter des Konfirmanden-Unterrichts nicht verträglich.

Was andere Stellen, wie Röm. 1, 24—27; 1. Kor. 5, 6, 7 u. a. angeht, so glaube ich nicht ohne Grund behaupten zu dürfen, daß sie sich in der ganzen Art der Darstellung zunächst von den in Betracht kommenden Alttestamentlichen aufs deutlichste unterscheiden, daß ferner an und für sich bei den betreffenden Schülern wenig Neigung vorhanden ist, die lehrhaften Briefe zu lesen, deren Satzbau und Gedankengang ihnen so offenbare Schwierigkeiten bietet. Gelesen wird der Römerbrief ja erst in Prima, wo man gegenüber dem Großen und Herrlichen, das das Altertum bietet, als ehrlicher Mensch und Christ an seinen dunkeln Schattenseiten gerade in sittlicher Beziehung nicht vorbeigehen darf.

Ist somit der beim A. T. durchschlagende Grund hier nicht zwingend, so

bleibe man auch in der Schule beim ganzen N. T. (mit Psalmen), was sich die Kirche nicht aus der Hand nehmen lassen wird. Man gewinnt dabei, wie ich glaube, sehr viel. Zunächst etwas Äußerliches und doch Beachtenswertes: die Zahl der Gegner eines Bibelauszuges für die Schule, sofern er sich auf das N. T. beschränkt, würde gewiß bedeutend abnehmen, die Zahl der Freunde der „Schulbibelsache“ würde wachsen; das Hauptdesiderium hätte unter solchen Umständen begründete Aussicht, bald durchweg verwirklicht zu werden.

Zum zweiten: die Praxis der Schule wie der Kirche würde zusammenstimmen.

Zum dritten: das Prinzip der evangelischen Reformation würde auch hinsichtlich der Unterweisung der Jugend gemehrt. Es haben gewiß mancherlei äußere Gründe mitgewirkt, aber es ist doch nach jeder Hinsicht bedeutungsvoll, daß Luther seine geistesgewaltige Verdeutschung der Bibel mit dem Neuen Testament begonnen hat. In ihm hatte er das gefunden, wonach sein geängstetes Gewissen sich sehnte, das war die Quelle seines evangelischen Glaubens, seiner frohen Heilsgewißheit, die Wurzel seiner Kraft, die Rüstkammer für seinen Kampf gegen alle mittelalterlich-katholische Entstellung des Christentums, in ihm waren die Bücher gesammelt, die, wie er sagt, Christum zeigen und alles lehren, das dir zu wissen not und selig ist, in ihm wird der Artikel der Rechtfertigung durch den Glauben gelehrt, mit dem die Kirche steht und fällt, in dem alles enthalten ist, was er gegen Welt und Teufel in seinem ganzen Leben gelehrt und getrieben (Artic. Smalc. 305). Die evangelische Kirche und Schule würden ihrer Aufgabe untreu werden, wenn sie ihren Schülern nicht Anleitung und Gelegenheit gäben, wie die Beroenser, fleißig in der Schrift zu forschen, ob sich's also verhält. Dazu muß man den Kindern, die in der Schrift den Heiland suchen sollen, von dem sie zeugt, die Offenbarungsurkunde über das Leben des Heilandes, die Begründung und erste Ausbreitung seines Reiches, ganz und unzerstückelt in die Hand geben. Es ist bekannt, daß Luther das Evangelium Johannis, das rechte und zarte Hauptevangelium, den ersten Brief Johannis, Pauli Briefe, sonderlich zu den Römern, Ephesern und Galatern, und den ersten Brief Petri vor den übrigen Büchern des N. T. hochgeschätzt, und wie ungünstig er über den Jakobus- und Hebräerbrief, sowie die Offenbarung Johannis geurteilt hat. Sollte es dem Ermessen eines Herausgebers überlassen bleiben, seinem subjektiven, kritischen Standpunkt in der Bearbeitung des N. T., dieser magna charta unseres Glaubens, Ausdruck zu geben? Was ist hier nicht schon bestritten worden? Der eine wird für Urmatthäus, der andere für Urmarkus sein, ein dritter eine Synopse für das Beste halten; in der Johanneischen Frage stehen die Gegner noch immer auf dem Plan; man scheidet zwischen anerkannt echten und unechten Briefen Pauli; über kein Buch gehen die Ansichten so auseinander wie über die Apokalypse.

Wir müssen gerade in der Gegenwart alles thun, was in unsern Kräften steht, daß die Jugend im N. T. heimisch und vertraut wird, damit sie, ihres evangelischen, seligmachenden Glaubens aus eigener Herzenserfahrung gewiß und froh, allezeit bereit ist zur Verantwortung jedermann, der Grund fordert der Hoffnung, die in ihm ist. Zu diesem Zwecke gewöhne man sie nicht an ein Schulbuch, das sie mit Schluß der Schulzeit weglegt, sondern an das ganze Wort Gottes Neuen Testaments, dessen Kanon gewiß nicht ohne providentielle Fügung zu stande gekommen ist; man gebe ihr Gelegenheit, den ganzen Heilsratschluß

Gottes zu unserer Seligkeit aus den unverkürzten Quellenschriften durch eigenes Forschen kennen zu lernen, damit sie mit den Samaritern sprechen kann: Wir haben selbst gehört und erkannt, daß dieser ist wahrlich Christus, der Welt Heiland (Joh. 4, 42). Die erschreckende Gleichgültigkeit weiter Kreise unseres evangelischen Volkes gegen religiöse Fragen, die kaum glaubliche Unwissenheit in diesen Dingen, die drohende Macht und kecke Sprache der römischen „Schwesterkirche" legen allen, denen diese Not zu Herzen geht, mit ganzem Ernst die gebieterische Pflicht auf, unserer evangelischen Jugend und dadurch unserem ganzen Volke wieder zu der Bibelfestigkeit und der Bibelfreudigkeit unserer Alten zu verhelfen, damit das Wort des Heilandes: „Es steht geschrieben", die treibende und bestimmende Kraft ihres ganzen Lebens in Thun und Lassen werde.

Hollenberg-Rostersdorf.

Nachricht von einem alten Buche.

In der an Altertümern reichen Bibliothek des fürstlichen Schlosses zu Stolberg am Harz befindet sich folgendes Buch:

„Lesebüchlein Für die kleine Kinder / Welche allbereit auß dem gemeinen Namenbüchlein in dem Buchstabiren genugsam geübt worden / vnd nunmehr im Lesen einen Anfang machen sollen. Mit hoffentlich grossem Nutz zu gebrauchen: Wie hievon in der beygesetzten Vorrede kurtzer Bericht gegeben wird. Mit sonderbarem privilegio. Nürnberg / In Verlegung Wolfgang Endters. MDCXXXIX."

Aus der beigedruckten Widmung an die „hertzgeliebten Ehepflåntzlein" (zwei Kinder) eines freiherrlichen Ehepaares erfährt man, daß das Büchlein von einem M. Joh. Sauberto geschrieben worden ist.

Dieses Werkchen ist im Grunde genommen nichts anders als eine kleine biblische Geschichte, oder ein kleiner Bibelauszug, oder ein biblisches Lesebuch, mit 22 Kupfern geziert. Das Büchlein ist also ein richtiger Vorläufer der jetzigen biblischen Lesebücher, und muß dem Alter nach vor Gesenius (1656) und Hübner (1714) den Vorrang erhalten. Die Kupfer sollen beim Lesen bezw. Erzählen der Geschichte eine ähnliche Verwendung finden, wie unsere heutigen biblischen Anschauungsbilder. Sie sehen fremdartig aus, da auf jeder Platte Scenen aus mehreren biblischen Geschichten dargestellt werden. So zeigt die erste Figur die Erschaffung der Eva (!), den Sündenfall, die Vertreibung aus dem Paradiese und die Ermordung Habels.

Die Vorrede lautet:

„Kurtze Vorrede / an Gottselige Schulmeister und Schulmeisterin.

WAs Nutzbarkeit das gemeine Namenbüchlein mit seinen / wiewol kindischen / Figuren bey den kleinen Schulkindern bißhero mit sich gebracht / vnd wie fleissig sie jhre Lection darbey pflegen zu merken / das hat die Erfahrung bezeugt vn̄ benebens zu diesem Gedanken Vrsach gegeben / ob nicht rathsam sey / ein Lesebüchlein auß heiliger Schrift zu formiren / welches jhnen / nach dem sie im erwehnten Namenbüchlein mit Buchstabiren das jhrige gethan / alsdann zum Lesen dienlich seyn könte?

Es ist ja vnter den recht Gottliebenden Christen vnzweiffelich waar / daß der Kinder ewiges Heil vnd Seligkeit vor allen Dingen

vnd nach aller Möglichkeit zu befördern / massen Christus noch jetzo in seinem Predigtampt rufft: Lasset die Kindlein zu mir kommen / vnd wehret jhnen nicht etc. Marci 10, 14.

Dahero nicht allein / wann sie auff diese Welt geboren werden / die heilige Tauff / als das Bad der Wiedergeburt vnd Ernewerung des heiligen Geistes / Tit. 3. vers. 5. jhnen billich ertheilt wird / sondern es erforderts auch die höchste Nothdurfft / so bald sie beginnen das Böse zu fassen / mit dem Guten vnverzüglich jhnen zu begegnen / vnd das Wort GOttes auf allerley Weiß vnd Wege beyzubringen / ja gleichsam mit der Muttermilch einzuflößen / damit sie / wie dort der junge Timotheus (2. Tim. 3, 15) von Kindheit auff GOttes Wort hören / vnd allgemach darauß lernen Gott erkennen / fürchten / lieben / ehren / anruffen / jhm für alle Wolthat danken / sich als fromme Kinder desselben erzeigen / jhme zu allem Gefallen leben / vnd vor Sünden sich mit Eifer und Ernst hüten.

Nun kan zu solcher Vbung der Gottseligkeit / auch auf diese vorgeschriebene Weiß ein sonderbarer Vortheil an die Hand gegeben werden.

Erstlich / alldieweil die kleine Kinder vnter dem Lesen zugleich (neben den Worten der heiligen Schrifft) die Sach selbst ergreiffen.

Fürs ander / weil hie die beygefügte Figuren jhnen steiff in das Gedächtnüß bilden.

Drittens / weil Gottselige Lehrmeister hierbey Anlaß haben / einem Kind / da es einen Text durchgelesen / in der Figur die abgebildete Historiam zu zeigen vnd zu sagen / (zum Exempel) Nun hast du so weit gelesen / wie Gott den Menschen geschaffen / oder wie Eva den verbotenen Apffel von der Schlangen genommen / oder wie Cain seinen Bruder erschlagen / oder wie der Engel Adam und Evam auß dem Paradieß getrieben / etc.

Zum vierdten / weil die Kinder hierdurch Lust bekommen / von jhren frommen Eltern vnd Verwandten zu Hauß / fernern Bericht einzuholen / welche alsdann recht in das Werk setzen können / was S. Paulus befohlen: Ziehet ewre Kinder auff in der Zucht und Vermahnung zum HErrn / etc. Ephes. 6, 4.

Daß aber solch Wercklein für dißmal was eng zusammen gezogen worden / ist darumb geschehen / damit auch die Arme zu desto ringern Kauff gelangen können.

Vnd mögen alsdann / wann es die Kinder jhnen bekand gemacht / die Fest- vnd Sonntags-Evangelienbüchlein / Katechismi vñ andere dergleichen / sonderlich das schöne Weimarische Bilderbüchlein gebraucht werden.

Schließlichen wünsche ich hiezu allen Gottseligen Schulmeistern vnd Schulmeisterin vnd jhrer vntergebenen lieben Jugend / das Göttliche Gedeien / Geist / Gnad vnd Segen / in Jesu Christi Namen / Amen! Geschrieben am dritten Tag Januarij Anno 1639."

Das Buch enthält folgende biblische Geschichten und Lehrabschnitte, die der Lutherbibel wörtlich entnommen sind. Den Ort, wo sie stehen, haben wir hinzugefügt, damit man jedesmal sehen kann, in welchem Umfange die Stücke

ausgewählt worden sind. Mit Überschriften sind letztere nicht versehen, sondern nur mit Ziffern: „Die erste Figur“ u. s. f.

1. Figur. Die Erschaffung des Menschen. 1. Mos. 1, 1. 26.
Der Sündenfall und die Vertreibung aus dem Paradiese. 1. Mos. 3, 1—6. 24.
Kain und Habel. 1. Mos. 4, 8—12.
2. Figur. Isaak wird vor der Opferung bewahrt. 1. Mos. 22, 9—14.
Jakobs Traum. 1. Mos. 28, 10—13.
Joseph wird in die Grube geworfen. 1. Mos. 37, 23. 24.
Joseph giebt sich zu erkennen. 1. Mos. 45, 1—3.
3. Figur. Moses Auffindung. 2. Mos. 2, 1—10.
Untergang Pharaos. 2. Mos. 14, 26—28.
Die zwei Gesetztafeln. 2. Mos. 31, 18.
4. Figur. Josua wird der Fürst über des Herrn Heer. Jos. 5, 13—15.
Simson schlägt tausend Philister. Richter 15, 15—17.
Simsons Gefangennahme. Richter 16, 20. 21.
5. Figur. Hanna bringt ihren Sohn zu Eli. 1. Sam. 1, 23—28.
David besiegt Goliath. 1. Sam. 17, 48—51.
6. Figur. Absalom wird getötet. 2. Sam. 18, 14—17.
Salomos Salbung. 1. Kön. 1, 38—40.
7. Figur. Salomos Gebet bei der Einweihung des Tempels. 1. Kön. 8, 22—30.
8. Figur. Elias erweckt den Knaben. 1. Kön. 17, 17—24.
Elias' Himmelfahrt. Elisa teilt das Wasser des Jordans. 2. Kön. 2, 11—14.
9. Figur. Jerusalem wird durch Nebukadnezar zerstört. Jer. 52, 12—16. 2. Chron. 36, 15—17.
10. Figur. Jerusalem wird wieder erbaut. Neh. 4, 16—22.
Esther wird Königin. Esther 2, 16—18.
11. Figur. Antiochus und die Marterung der sieben Brüder. 2. Makk 7. (Acht Seiten lang!)
12. Figur. Die Geburt Jesu. Luk. 2, 1—20.
Beschneidung und Darstellung des Kindleins. Luk. 2, 21—24.
Simeon und Hanna. Luk. 2, 25—40.
13. Figur. Johannes predigt Buße. Matth. 3, 1—12.
Jesus wird von Johannes getauft. Matth. 3, 13—17.
14. Figur. Die zwölf Apostel und Jesu Missionsbefehl an sie. Matth. 10 ganz.
15. Figur. Jesu Verklärung. Matth. 17, 1—8.
Lehren Jesu. Matth. 18, 1—11.
Jesus segnet die Kindlein. Mark. 10, 13—16.
16. Figur. Vom verlornen Schaf, Groschen, Sohn. Luk. 15 ganz.
17. Figur. Auferweckung des Lazarus. Joh. 11, 1—44.
18. Figur. Griechen wollen Jesus sehen. Joh. 12, 20—37.
Das hohepriesterliche Gebet. Joh. 17 ganz.
19. Figur. Jesus in Gethsemane, wird gefangen genommen, vor Kaiphas, wird von Petrus verleugnet. Matth. 26, 30—75.
20. Figur. Jesus wird von Pilatus verurteilt. Jesu Kreuzigung, Tod, Begräbnis. Mark. 15, 15—47.

21. Figur. Deutung des Gleichnisses vom Unkraut unter dem Weizen. Matth. 13, 36—42.
Gleichnis von den anvertrauten Centnern. Matth. 25, 13—30.
Vom jüngsten Gericht. Matth. 25, 31—46.
Von der Auferstehung. 1. Kor. 15, 40—58.
Desgleichen. 1. Thess. 4, 13—18.
22. Figur. Das neue Jerusalem. Off. Joh. 21 ganz, 22, 1—5.

Th. Hermann.

Gegen das Vorurteil: die Formenkunde paßt für die Mädchen nicht und ist ihnen auch unnötig.

Von Emil Zeißig in Annaberg in Sachsen.

Es giebt ganz wenig Schulen, deren Mädchenklassen auf dem Stundenplane Formenkunde haben, in der Meinung, daß dem zarten Geschlecht der abstrakte formenkundliche Unterricht nicht zuzumuten sei. Nur in wenig gegliederten Schulen, in denen die Kinder beiderlei Geschlechts in einer Klasse sitzen, läßt man — weil es nicht anders geht — auch das Mädchen von der harten, unverdaulichen Speise kosten; doch das wird eben nur notgedrungen gethan, was sollte denn sonst mit der Mädchenabteilung traktiert werden? Jedoch in diesem Falle wird — wie immer gegen die zukünftigen Frauen — große Vor- und Rücksicht gebraucht, indem man sie in der betreffenden Stunde einfach links liegen und sie die Rolle des beschaulichen Zuschauers spielen läßt.

Worin mag das aber seinen Grund haben?

Gewöhnlich heißt es, die sogenannte Geometrie, Raumlehre oder Formenlehre „**passe**“ nicht für Mädchen, sie sei für sie zu „**zäh**“. Nun, viel Wahrheit liegt schon darin. Wer zunächst an manche Lehrstoffe denkt, die uns die „aus der Praxis für die Praxis“ verfaßten Lehrbücher und Leitfäden zur Behandlung vorschlagen, und weiter bedenkt, wie die Methode im weiteren und engeren Sinne des landläufigen geometrischen Unterrichts aller gesunden Psychologie, dem Regulator alles Unterrichts, Hohn spricht, giebt gern zu, daß ein solcher Unterricht sowohl dem als auch für das Mädchen nicht paßt. Doch muß ausdrücklich hinzugefügt werden, daß ein formenkundlicher Unterricht, wie er bis jetzt noch im Schwange ist, dessen Was und Wie allzuviel fachwissenschaftlichen Charakter an sich trägt, jedem Geschlechte, auch dem männlichen, übel bekommt. Wer dies beanstandet, glaubt, das starke Geschlecht sei kräftig genug, auch eine wenig oder gar nicht pädagogisch zubereitete Kost zu verdauen. In der That klagen auch Knabenlehrer bitter über große Interesselosigkeit bezgl. der Formenkunde, alle behaupten, daß die sogenannte mathematische Begabung zur großen Seltenheit gehöre. Die Ursachen davon liegen offen zu Tage. Wer wollte auch die Behauptung aufstellen, daß der Geist des weiblichen Geschlechts unter anderen allgemeinen Bedingungen als der des männlichen Geschlechts arbeite! Wie die leibliche Verdauung, so stimmt auch die geistige Verdauung bei beiden Geschlechtern völlig überein.

Wenn also auf Grund des noch herrschenden Betriebes des fraglichen Unterrichtszweiges ausgesagt wird: Die Formenkunde paßt nicht für Mädchen,

wohl aber für Knaben —, so gebe ich ersteres ohne weiteres zu, weil ich das zweite bestreite.

Ich will damit durchaus nicht in Abrede stellen, daß gewisse formenkundliche Stoffe, beispielsweise die Berechnungen, auf das Mädchen weniger als auf den Knaben Anziehungskraft ausüben; das wird aber in jedem Fache der Fall sein. Wer aber meine Grundsätze kennt und einer Prüfung unterzogen hat, die ich in meiner Broschüre: Formenkunde als Fach (Dresden, Bleyl und Kämmerer) theoretisch dargelegt und in den „Präparationen für Formenkunde" (Langensalza, Beyer und Söhne) konsequent durchgeführt habe, wird nicht von einer abstrakten und formalen Formenkunde reden können — mein formenkundlicher Unterricht ist der reine Sachunterricht — und das Vorurteil, daß die in Rede stehende Disciplin nur dem männlichen Geschlechte entspräche, auf immer aufgeben. Wie eminent bildend und interessant ist gerade die Aufsuchung und Erörterung der Schönheitsgesetze!

Der Frage, warum die Formenkunde im Lektionsplane der Mädchen nicht Aufnahme gefunden hat, folgt oft die zweite Antwort: Für die Mädchen ist formenkundlicher Unterricht **nicht nötig**. Wer sich auch hier wieder die Schäden des gegenwärtigen formenkundlichen Unterrichts vergegenwärtigt, wird diesem Urteile ohne alle Einschränkung beistimmen. Die Formenkunde kann unter den bekannten Um- und Übelständen dem weiblichen Geschlechte so gut wie nichts nützen. Doch auch hier muß ich mir einen Zusatz erlauben und behaupten, daß bei dem formenkundlichen Unterrichte in seiner alten Form auch für die männliche Schuljugend Beachtenswertes nicht herausspringen konnte. Und wer vielleicht des Glaubens lebt, die Formenkunde bereite tüchtig den Beruf des Mannes vor, und deshalb das betreffende Fach für die weibliche Jugend für erläßlich erklärt, täuscht sich ganz gewaltig; denn erstens vermochte die Formenkunde in ihrer bisherigen Gestalt gar nicht oder nur blutwenig dem sogenannten praktischen Leben als Propädeutik einen Dienst zu erweisen, und zum andern ist allerdings das Mädchen nach absolvierter Schulzeit formenkundlichen Wissens und Könnens bedürftig. Wie nötig und nützlich z. B. die Lehre von der Deutung und Bedeutung der Formen und den ästhetischen Gesetzen für das Mädchen ist, brauche ich wohl nicht zu erörtern. Der Wert der Pflege des Formensinnes liegt klar auf der Hand. Der gebildete Geschmack und die genährte Lust am Formenschönen werden sich äußern in der ganzen Ausstattung des Zimmers. Möbel und Bilder werden systematische Anordnung zeigen. Eine Schmückung der Wände mit vielen form- und geschmacklosen Bildchen wird fern gehalten. Das Wohlgefallen am Formenschönen reguliert die weiblichen Handarbeiten, wie Häkeln, Sticken, Schneidern. Indirekt stattet sonach die Formenkunde das Mädchen mit einer Mitgift aus, die für künftige Frauen unschätzbar ist. Da höre ich einwenden: „Formensinn zu erwecken kommt im Mädchenunterrichte dem Zeichenunterricht zu."

Daß man die Mädchen in besonderen Stunden zeichnen läßt, sagt genug, daß die Feinde der Formenkunde doch für Formenkunde eintreten. Freilich hat man sich an die falsche Adresse gewendet. Wer sich über das Wesen des formenkundlichen Unterrichts und des Zeichnens vollständige Klarheit verschafft, wird zur Erkenntnis kommen, daß das Zeichnen angewandte Formenkunde ist, für Anwendung des in der Formenkunde Erkannten Sorge trägt. Gewiß ist es wahr, daß das Zeichnen Formensinn erweckt und sonach mit der Formen-

kunde in Bezug auf Zweck und Ziel verwandt ist, aber wer Zeichnen ohne Formenkunde treibt, errichtet ein Gebäude ohne Grund und Boden auf. Das Zeichnen kann nimmermehr die Formenkunde ersetzen.

Ich bin der Ansicht: Formenkunde ist beiden Geschlechtern, also auch den Mädchen, dringend notwendig. Abgesehen davon, daß der Volksschulunterricht eine Grundlage für die gesamte Jugend, auch ohne Ansehung des Geschlechts gewähren soll, fällt folgendes in die Wagschale:

Mein formenkundlicher Unterricht richtet darauf seinen Blick, das Kind heimisch zu machen in dem Formenreichtum seiner Umgebung; denn ohne Kenntnis der räumlichen Formen bleibt die Auffassung der realen Welt und ihrer räumlichen Verhältnisse durchaus mangelhaft und unvollkommen. Jedem Kinde soll die Einsicht erwachsen, daß schon jetzt und einst noch mehr sein Handeln bestimmte Formenverhältnisse, Formen und Formengesetze beachten muß, daß sich alles in dem Reiche der Natur und Kunst nach gewissen mathematischen Wahrheiten richtet. Wer spricht dem Mädchen das Recht ab, dem vorgezeichneten Ziele zugeführt zu werden?

Die Formenkunde geht weiter darauf hinaus, im Kinde klare und deutliche Vorstellungen von all' den Dingen, denen eine typische, in der Formenkunde behandelte Form zu Grunde liegt, zu erzeugen. Unklarheit und Undeutlichkeit der Vorstellungen und Gedanken wird oft dem weiblichen Geschlechte vorgeworfen. Gewiß ist auch die Formenkunde berufen, sie an ihrem — wenn auch nur bescheidenen — Teile wirksam zu bekämpfen.

Warum der Formenkunde also gleich einem Stiefkinde in die Mädchenschulen den Eintritt verwehren? Lasse jeder seine Vorurteile fallen und öffne ihr als einer Gleichberechtigten Thor und Thür!

Generalversammlung des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik.

Der Verein für wissenschaftliche Pädagogik, dessen Mitglieder zumeist in Thüringen und Sachsen wohnen, hatte als Ort seiner diesjährigen Generalversammlung die alte Lutherstadt Eisleben gewählt. Die Vorversammlung am Abend des zweiten Pfingsttages d. J. war von etwa 50 Mitgliedern und Gästen besucht. Lehrer Hase aus Helfta begrüßte die Versammlung im Namen der Mansfelder Zweigvereine. Er sprach die Erwartung aus, sie möge zur Ausbreitung und Kräftigung ihrer in dieser Gegend noch recht jungen Bewegung für die Herbart'sche Pädagogik beitragen. Erläuternd sei dazu bemerkt, daß hauptsächlich durch die eifrigen Bemühungen einiger jüngerer Volksschullehrer in Eisleben und Umgegend mehrere Zweigvereine entstanden sind, deren Emporblühen vor allem der selbstlosen Thätigkeit des Herrn Pastor Flügel in Wansleben zu danken ist, der durch seine hervorragend philosophisch-theologische wie pädagogische Bildung den strebenden Lehrern ein ebenso zuverlässiger als bereitwilliger Ratgeber war. Der Vorsitzende des Vereins, Herr Prof. Vogt aus Wien, wies in der Antwort auf die Begrüßung des Lehrers H. natürlich auch auf den Mann hin, durch den Eisleben der ganzen Welt bekannt geworden. Wenn es auch Kühnheit sei, meinte er, das Werk des Vereins mit dem Luthers zu vergleichen,

so müsse man doch sagen: Wie Luther sich weit hinzielende Aufgaben gestellt und durch rastlose Thätigkeit gewaltige Wirkungen erzielt habe, so dürften auch wir uns durchaus nicht mit dem Nächstliegenden begnügen. Bei stetiger angestrengter Arbeit würden die endlichen Erfolge nicht fehlen. Redner gedachte sodann noch dreier Männer, die der Tod der wissenschaftlichen Arbeit entrissen habe. Professor Drobisch, der nach Herbarts Tode das Banner der Philosophie desselben emporgehalten, und zu einer Zeit, wo der Hegelianismus allmächtig zu werden drohte, Leipzig zum Hort Herbart'scher Ideen gemacht habe; ferner Prof. Cornelius, der ohne je einen Pfennig Gehalt empfangen zu haben, so viele Studierende mit Rat und That unterstützt und unserer Pädagogik zugeführt habe; endlich Herr Seminarlehrer Pickel, der durch seine Mitarbeit an den „Schuljahren" bekannt geworden, und sich besonders um die Ausbildung der praktischen Pädagogik verdient gemacht habe. Zu Ehren der drei Männer erhebt sich die Versammlung. Dann beginnen die Berichte der Zweigvereine. Es berichten Dr. Wilk und Lehrer Kohlstock über Gotha, Lehrer Sachse über Magdeburg, Lehrer Rot über Eisleben, Rektor Gille über Staßfurt, Lehrer Hollkamm über Wolmirstedt, Lehrer Hemprich über Ober-Röblingen, Dr. Göpfert über Eisenach. Interessant waren auch die Ausführungen eines alten Veteranen des Vereins, des Oberlehrers Krusche aus Leipzig, der einer der Mitbegründer desselben gewesen, und in der langen Zeit vom Jahre 1868—1897 fast alle Generalversammlungen besucht hat, und die eines Siebenbürger Sachsen, des Lehrers Nikolaus, der den Kampf seines Volksstammes gegen das Magyarentum schilderte.

Die erste Hauptversammlung des Vereins begann am Dienstag, 8. Juni, morgens 8 Uhr im „Wiesenhause". Etwa 120 Teilnehmer waren erschienen. Herr Bürgermeister Welcker begrüßte die Versammlung im Namen der Stadt. Bei dem jahrelangen Unglück, das auf Eisleben laste, sei man erfreut über jedes Zeichen der Teilnahme. Als ein solches fasse die Stadt den Besuch des Vereins auf. Es sei ihr eine hohe Ehre, so viele bedeutende Vertreter der pädagogischen Wissenschaft in ihren Mauern zu sehen, einer Wissenschaft, deren Bedeutung er zu würdigen wisse, trotzdem er erst seit kurzer Zeit, und daher nur oberflächlich mit ihr bekannt geworden sei.

Nach der Begrüßung begann man mit der Beratung des Aufsatzes von Professor Vogt: Pädagogische Vorbildung der Kandidaten für das höhere Schulamt. Es waren darin die Vorzüge dargelegt, die eine Vorbildung auf pädagogischen Universitätsseminaren habe vor der auf Gymnasialseminaren. An der Besprechung beteiligten sich außer dem Verfasser der Arbeit besonders Professor Rein-Jena, Direktor Zange-Erfurt, Dr. Göpfert-Eisenach. Alle Redner betonten ihre Übereinstimmung damit, daß Universitätsseminare notwendig seien. Daneben aber wurden auch die Vorteile der Gymnasialseminare hervorgehoben, weil die Ausbildung an einem vollständigen Gymnasium eine vollkommnere sein könne, als an einzelnen Klassen, wie die Übungsschule des Universitätsseminars sie habe. Man sei jedoch aus ganz andern Gründen zum Gymnasialseminar gekommen. Erstens hätten die Universitäten die Einrichtung pädagogischer Seminare abgelehnt, zweitens habe man beim Gymnasialseminar die Kandidaten unter Aufsicht der Schulbehörden, und drittens sei die letztere Einrichtung weit billiger. Ein Universitätsseminar koste 12000, ein Gymnasialseminar kaum 1200 M. Zugleich habe man mit der billigeren Veranstaltung sein Gewissen beruhigt, betreffs der Ausbildung der Lehrer höherer Schulen. Wenn man dagegen an die Lehrer der

Volksschulen denke, so trete die Notwendigkeit der Universitätsseminare aufs klarste hervor. Denn das ideale Ziel sei, daß jeder, auch der an der einfachsten Landschule unterrichtende Lehrer, eine pädagogisch-wissenschaftliche Bildung empfange. Der Übergang dazu sei, daß zunächst jeder Seminarlehrer eine solche Bildung habe, damit an den Seminaren, die Volksschullehrer ausbilden, nicht mehr Schulkunde, sondern pädagogische Wissenschaft gelehrt werde. Seminarlehrer, Kreisschulinspektoren u. s. w. aber könne man nicht auf Gymnasialseminaren ausbilden. Für sie müssen Universitätsseminare eingerichtet werden. Durch solche würde nicht nur der Riß zwischen den Lehrern an niedern und höheren Schulen, sondern auch der zwischen Volksschullehrern und Geistlichen ausgefüllt werden können. Von diesem Standpunkte aus müsse man Prof. Vogts Arbeit freudig begrüßen.

Es folgte die Besprechung des Aufsatzes von Dr. Wilk-Gotha, über die dritte formale Stufe, die Assoziation. Angeregt durch die Ausführungen von Fritsche-Altenburg über die Systemstufe im Geschichtsunterricht, welche in den deutschen Blättern für erziehenden Unterricht erschienen waren, untersucht Dr. Wilk die verschiedenen, der Assoziationsstufe zuzuweisenden Aufgaben. Er legt zuerst das Wesen der Abstraktion dar, geht dann näher ein auf die Entstehung der Individualbegriffe, stellt darauf die Behauptung auf, daß Begriffe nicht nur durch den Mechanismus des Vorstellens, sondern auch durch bewußte Bethätigung des Willens entstehen könnten, der, geleitet von gewissen Grundsätzen und allgemeinen Gesichtspunkten, das wesentliche einer Individualvorstellung einfach herausgreife. Ferner behandelt Dr. Wilk den Begriff der Subsumption, und redet zuletzt von der Vergleichung, die keineswegs mit der Stufe der Assoziation identifiziert werden dürfe, weil sie nicht immer Begriffliches zum Ergebnis habe, sondern oft auch zur Auffassung des neuen Stoffes benutzt werde. Auch die Bezeichnung „Verknüpfung“ wird als deutsche Benennung der Assoziationsstufe abgewiesen, da dieser Begriff viel weiter sei als der, den wir mit dem Namen Assoziation verbinden müssen. Das Endergebnis des Aufsatzes ist folgendermaßen zusammengefaßt: „Die Assoziation ist die Stufe der Begriffsbildung durch Abstraktion und Subsumption. Beide seelische Vorgänge gehören zusammen, indem sie sich in ihrer Arbeit ergänzen. Es kann aber auch vorkommen, daß die Abstraktion allein auftritt, wenn der Gedankenkreis der Schüler keine Unterarten weiter enthält als die der Abstraktion zu Grunde gelegenen, oder wenn es sich um Gewinnung von Individualbegriffen handelt, die keine Unterarten haben. Ebenso kann auch die Subsumption selbständig auftreten, ohne sich an einen vorausgegangenen Abstraktionsprozeß anzulehnen. Andere seelische Thätigkeiten gehören nicht zwischen Synthese und System.“ Die Besprechung der Arbeit war überaus lebhaft und gründlich. Es nahmen an ihr teil Prof. Vogt, Dir. Just, Oberlehrer Dr. Thrändorf, Oberlehrer Lehmensiek, Rektor Gille und andere. Wertvoll waren besonders die Ausführungen von Prof. Vogt über das Wesen der Individualbegriffe. Man komme zu ihnen wie zu jedem andern Begriffe durch das Urteil. In demselben sei die Individualanschauung das Subjekt, das Prädikat aber sei ein Abstraktum, welches einer Reihe entnommen sei. Beim Thüringer Wald z. B. handle es sich um Merkmale wie Richtung, Lage, Höhe u. s. w., die sämtlich abstrakten Reihen entnommen wären. Ihre Vereinigung bilde den Individualbegriff, der gleichsam im Kreuzungspunkte der Reihen stände. Analog sei es in der Geschichte, etwa bei dem Individualbegriffe einer historischen Persönlichkeit. Je mehr solcher Reihen nun ausgebildet wären, desto schärfer könne

der Begriff bestimmt werden, desto mehr bereichere er sich mit Merkmalen. Aufgabe der Pädagogik sei es nun, solche Reihen zu bilden, und die Kinder anzuleiten, nach ihnen den Begriff zu bestimmen. Es erfolge also die Feststellung des Wesentlichen beim Individualbegriff keineswegs willkürlich, sondern der Wille werde durch die vorhandenen Reihen bestimmt. Das Ergebnis der Besprechung war, daß man den Wilk'schen Ausführungen der Hauptsache nach zustimmte, und als Folgerung für den Unterricht die Notwendigkeit betonte, vor und neben den Gattungsbegriffen die Bildung der Individualbegriffe nicht zu versäumen. Zwar werde dadurch die Ausführung der Formalstufen schwieriger, aber auch erfolgreicher.

Die dritte Abhandlung, welche beraten wurde, war die von Lehrer Hemprich, die Mission in der Erziehungsschule. Es war zuerst die Notwendigkeit einer Behandlung derselben nachgewiesen, eine gelegentliche Behandlung, wie Prof. Warneck sie vorschlägt, als Notbehelf bezeichnet, und endlich die ausführliche Behandlung eines Missionars der Neuzeit empfohlen. Als solcher war D. Livingstone genannt, und die Behandlung seines Lebens in einer Reihe von Präparationen gezeigt. Die Diskussion drehte sich um folgende Fragepunkte:

1. Hat die Mission Heimatrecht in der Schule?
2. Ist die von Warneck und anderen empfohlene gelegentliche Behandlung zu billigen oder nicht?
3. Wenn nicht, wie soll die Mission behandelt werden?

Punkt eins wurde allseitig bejaht. Punkt zwei erzeugte eine lebhafte Diskussion. Man wurde jedoch darüber einig, daß eine Behandlung, wie Hemprich sie wolle, ohne Zweifel größeres Interesse zu wecken vermöge. Leider fehle es höheren wie niederen Erziehungsschulen an Zeit dafür. Man sei durch die Not gezwungen, sich in Bezug auf die Mission der Neuzeit oft mit gelegentlichen Hinweisen, mit erbaulicher Behandlung mancher Pensen u. s. w. begnügen zu müssen. Mit Rücksicht auf die Nationalität forderte man bei Punkt drei Behandlung eines deutschen Missionars. Der Forderung stellt sich leider die Schwierigkeit entgegen, daß die bedeutendsten deutschen Missionare noch nicht der Geschichte, sondern der Gegenwart angehörten. Über verschiedene andere Punkte, z. B. über den Platz, den der Unterricht in der Mission einzunehmen habe, über die Stellung des Stoffes in der Reihe der übrigen kulturhistorischen Stoffe u. s. w. wurde eine Diskussion abgewiesen, weil die Arbeit dazu keine Grundlagen biete.

Aus den geschäftlichen Beratungen sei erwähnt, daß Dr. Wilk in den Vorstand des Vereins gewählt, und daß beschlossen wurde, die nächste Generalversammlung in Gotha abzuhalten.

Am zweiten Versammlungstage begann die Beratung um 7½ Uhr. Zuerst besprach man die Präparationen von Dr. Thrändorf über Schleiermacher, auf den Herr Pastor Flügel das Wort des Brutus aus Julius Cäsar anwendete, und folgendermaßen modifizierte: Er war ein guter Patriot, darum verehren wir ihn; er war ein großer Gelehrter, darum studieren wir ihn; ein tüchtiger Prediger, darum danken wir ihm; aber er war ein Spinozist, darum bekämpfen wir ihn. Man möge ihn behandeln, wenn man Zeit habe, aber die Behandlung müsse den Nimbus zerstören, der seinem Namen noch anhafte. Er habe den Rationalismus bekämpft, aber schlechteres an seine Stelle gesetzt. Er vor allem sei schuld, wenn es heute Leute gäbe, die da sagen, man könne ein frommer Atheist sein, könne religiös sein, ohne an einen Gott zu glauben. Prof. Zange ging noch weiter und wollte Schleiermacher gar nicht behandelt wissen. Die

Mehrzahl der Redner stimmten jedoch Dr. Thrändorf zu, der hervorhob, man könne, um Schleiermachers Ideen zu überwinden, auf eine Behandlung nicht verzichten. Auch litterarische Größen wie Goethe würden erst durch ihn verständlich. Die Schüler sollten besonders lernen, daß vieles, was heute als nagelneue Weisheit gepriesen würde, eine alte und längst überwundene Sache sei. Dazu eigne sich Schleiermacher vortrefflich.

Auf Dr. Thrändorfs Arbeit folgte die von Jetter, Schwäbische Sagen im Lehrplan. Jetter bestreitet, daß den Thüringer Sagen eine für ganz Deutschland geltende Bedeutung beizumessen sei. An ihre Stelle will er für die württembergischen Schulen die Eberhardsagen gesetzt sehen, wie sie in den Gedichten Uhlands klassische Gestalt empfangen haben. Bei Besprechung der Arbeit suchte Dr. Göpfert die Thüringer Sagen und ihre centrale Stellung und nationale Bedeutung zu verteidigen. Direktor Just vertrat dagegen die Ansicht, daß mit Rücksicht auf die Individualität für Württemberg die Schwäbischen Sagen vorgezogen werden müßten, auch aus Rücksicht auf die Konzentrationsidee. Die Thüringer Sagen hätten ja große Vorzüge, allein das könne nicht ausschlaggebend sein. Auf die Frage Göpferts, was die thun sollten, denen Lokalsagen nicht zur Verfügung ständen, wurde von anderer Seite geltend gemacht, daß man sich dann mit den Patriarchengeschichten für die religiöse Stoffreihe begnügen, und auf Behandlung von Sagen für die profangeschichtliche Reihe ganz verzichten könne, wenigstens fürs 3. Schuljahr. Das 4. Schuljahr bringe ja als Vorbereitung für eigentliche Geschichte die Nibelungensage.

Die letzte Abhandlung, die „Formenkunde als Fach" von Zeisig-Annaberg gelangte der vorgerückten Zeit wegen nicht mehr zur Besprechung. Herr Dr. Wilk wird für das nächste Jahrbuch eine ausführliche Kritik liefern.

Glindenberg. Hollkamm.

Von der 21. rheinischen Provinziallehrerversammlung.

Dieselbe fand vom 8.—10. Juni in der schön gelegenen im Schmucke der Frühlingsnatur prangenden Kurstadt Kreuznach a. d. Nahe statt. Ort und Zeit, vielleicht auch die Wahl der Hauptthemen, hatten immerhin eine beträchtliche Teilnehmerschar (etwa 5—600) herbeigezogen, wenn sie auch weit hinter dem Besuche des vorjährigen Lehrertages in Barmen zurückblieb. Zwei bedeutsame Fragen standen auf der Tagesordnung der Hauptversammlung. Die erste behandelte das vom Vorstand des deutschen Lehrervereins gestellte Thema: Die Forderungen der Gegenwart an die Bildung der Volksschullehrer. Referent war der bekannte Schulinspektor Scherer aus Worms, der auch schon in Wiesbaden darüber gesprochen hatte. Die wichtigsten Punkte seines Vortrages waren: Das Kultur- und Geistesleben der Menschheit entwickelt sich stetig weiter. In dieser Entwicklung lassen sich bestimmte Abschnitte unterscheiden, in welchen eine alte, absterbende Periode mit einer neuen, emporstrebenden um die Herrschaft ringt. Eine solche Zeit ist jetzt wieder da. Die alte Welt- und Lebensanschauung herrscht noch in Schule, Kirche und Staat, aber sie hat ihren versittlichenden und erziehenden Einfluß auf eine große Zahl des Volkes in den unteren und oberen Regionen verloren; sie kann Verstand und Gemüt nicht mehr befriedigen, weil sie mit den wissenschaftlichen Errungenschaften, mit dem Kultur- und Geistesleben unserer Zeit nicht mehr in Einklang steht. (!) Die neue Welt-

und Lebensanschauung steht auf dem festen Boden der vervollkommneteren äußeren und inneren Erfahrungen, der Wissenschaft und Philosophie unserer Zeit, sie will und kann, da sie ein Kind des im Sinne der Veredlung sich fortentwickelnden Kultur- und Geisteslebens unserer Zeit ist, Verstand und Gemüt befriedigen, die Sinnlichkeit der Geistigkeit unterwerfen und so versittlichend und erziehend auf das Volksleben einwirken. (?) Für das deutsche Volk handelt es sich heute um den Übergang aus einer Epoche des naiven, von Autoritäten geleiteten Dahinlebens in eine Periode der Mündigkeit, der freien sittlichen Selbstbestimmung. Das Wirtschaftsleben zeigt eine große Veränderung, ein neuer Stand ringt mit elementarer Gewalt nach menschenwürdiger Gestaltung seines leiblichen und geistigen Lebens. Durch die großen Umwandlungen im gewerblichen Leben sind auch Bürger- und Bauernstand vielfach berührt worden, und allenthalben steigen die Anforderungen an die Volksbildung. Die maßgebenden Faktoren haben leider zu sehr an dem bisherigen Zustande festgehalten und den Massen die Fortentwicklung überlassen, dadurch ist viel geschadet worden.

Den Weg zu den Reformen muß die wissenschaftliche Pädagogik eines Pestalozzi, Diesterweg, Dittes, Dörpfeld, Rein u. a. angeben, nicht die auf den Kathedern der Seminare gepflegte Pädagogik, die noch meistens in der Kirchenlehre wurzelt. Dabei sind besonders die anthropologischen und ethischen Forschungen von Männern der Gegenwart wie Lotze, Wundt, Paulsen, Dorner, Unold u. a. zu berücksichtigen.

Um aber eine Umgestaltung der Volksbildung zu ermöglichen, ist zunächst eine Reform in der Vorbildung der Volksbildner nötig. Die bestehenden Anstalten entsprechen nicht mehr den Zeitforderungen, da sie den Lehrer nicht auf die Höhe des Kultur- und Geisteslebens, der pädagogischen Wissenschaft und Kunst der Zeit durch eine zeitgemäße Vor- und Ausbildung hinaufheben. Nötig ist für die Volksschullehrer eine allgemeine wissenschaftlich-volkstümliche Vor- und eine pädagogische Ausbildung. Erstere soll in einem vierjährigen Kursus auf einer allgemein zugänglichen Lehranstalt, der Ober-Bürgerschule, erworben werden; in dem Lehrplan sind die Lehrfächer der Volks- und Fortbildungsschule, Mathematik und die französische Sprache obligatorisch aufzunehmen, fakultativ werden die englische Sprache und Instrumentalmusik betrieben. Diese Schule müßte dieselben Berechtigungen wie die anderen derartigen höheren Lehranstalten besitzen und würde an Schülern gewiß keinen Mangel haben. Die berufliche Ausbildung wird durch die pädagogische Fachschule ermittelt, in welche die bestehenden Seminarien völlig umgewandelt werden müßten, da die pädagogische Hochschule an technischen Hochschulen oder Universitäten erst die Zukunft bringen wird. In einem dreijährigen Kursus hat die Fachbildung zu erstreben: 1. Vertiefung und Erweiterung der wissenschaftlich-volkstümlichen Bildung (Erweiterung der naturwissenschaftlichen Bildung, der historisch-litterarischen, besonders der Kulturgeschichte und Philosophie); 2. Einführung in die wissenschaftliche Pädagogik auf geschichtlich und psychologisch-ethischer Grundlage und Schulkunde; 3. Einführung in die praktische Pädagogik durch Besprechen des Bildungsstoffes nach pädagogischen Gesichtspunkten (Auswahl, Anordnung, Bearbeitung), Musterlektionen seitens der Lehrer, Ausarbeitung von Lehrgängen und Präparationen, Hospitieren und praktische Versuche seitens der Zöglinge. Die weitere praktische Ausbildung muß im pädagogischen Seminar geschehen, welches mit größern Schulgruppen zu verbinden ist, an welchen die Anfänger im Lehramt als Lehrer zu verwenden sind

und wenigstens ein Jahr als solche verbleiben. Lehrer, die wenigstens zwei Jahre im praktischen Schuldienste gestanden und ihre Prüfungen gut absolviert haben, können durch den weiteren Besuch von Hochschulen in wissenschaftlicher und pädagogischer Hinsicht sich so fortbilden, daß sie nach genügend praktischer Erfahrung im Schuldienst als Lehrer an den Lehrerbildungsanstalten und in der Schulverwaltung verwendet werden können. In der Besprechung nahm zunächst Langermann-Barmen das Wort. Er hält dafür, daß die Leitsätze des Referenten nicht mit dem Vortrage übereinstimmten, es müßte, um ein einheitliches nationales Volksleben zu schaffen, auch ein einheitlich organisierter Lehrerstand gebildet werden. Wie man in der Medicin keinen Unterschied mache in der Ausbildung für Stadt- und Landärzte, so sollten auch die Bildner der Menschenseele gleichmäßig vorgebildet werden. Notwendig erscheine vor allem die Begründung einer pädagogischen Fakultät.[1]) Andere Redner forderten aus finanziellen und socialen Gründen, um die Ausnahmestellung des Volksschullehrerstandes zu beseitigen, die Vorbildung auf den jetzt bestehenden höheren Lehranstalten. Dem gegenüber betont Scherer aus eigener Erfahrung, daß dieselben ihrem Charakter als Gelehrtenschulen entsprechend, durchaus nicht die geeignete Vorbildung für den Lehrerstand vermitteln könnten. Die Reform der bestehenden Präparandenanstalten und Seminare sei eher möglich als die Änderung der Arbeit in den jetzigen höheren Schulen. Zu einer Einigung führte die Besprechung selbstverständlich nicht. Die Fortsetzung soll der nächstjährige Lehrertag in Duisburg bringen. Als Referenten meldeten sich der Schriftleiter der „Neuen Westdeutschen Lehrerzeitung" A. Siepen in Elberfeld und Langermann.

Über eine nicht minder interessante und besonders für die Schularbeit wichtige Frage sprach Rademacher-Köln: Nach welcher Richtung und in welchem Umfange wird die Jugenderziehung durch gewerbliche und landwirtschaftliche Kinderarbeit geschädigt?

Es war eine fleißige und von warmer Teilnahme für die unter diesen Verhältnissen leidenden Kinder erfüllte Arbeit, die der Referent, dem leider schon sehr gelichteten Zuhörerkreise bot. „Schafft eine frohe Jugend!" so ruft Bodenstedt den Erziehern zu. Eine frohe Jugend kann geistig mehr leisten als eine von äußeren widrigen Verhältnissen niedergedrückte Schar. Unsere Zeit erkennt den engen Zusammenhang zwischen körperlichem und geistigem Leben und sucht durch Jugendspiele, Handfertigkeitsunterricht u. a. jenes zu pflegen, um diesem eine gute Grundlage zu verschaffen. Leider hat sich daneben ein böser Bazillus eingeschlichen, der vielfach jene Bestrebungen zu vernichten droht. Das ist die übermäßige Kinderarbeit. Wohl ist dieselbe in den Fabriken aufgehoben, aber verschwunden ist sie nicht, weder aus dem gewerblichen Leben noch aus dem landwirtschaftlichen Betriebe. Freilich darf man das Kind nicht mit dem Bade ausschütten und sie ganz verbieten wollen. In der Arbeit ruht ein Segen, und wenn die Kinder ihre Eltern unterstützen können, so soll das gewiß nicht verboten werden. Dazu treibt nach den vorgenommenen statistischen Erhebungen vielfach die Not die Eltern, die Hülfe ihrer Kinder in Anspruch zu nehmen, es

[1]) Ein schüchterner Versuch scheint ja nun endlich gemacht zu werden. Wie die Zeitungen berichten, soll nach und nach an den Universitäten ein Dozent für Schulpädagogik angestellt werden. An der Universität Halle wird voraussichtlich der Anfang gemacht werden. Hoffentlich folgen die anderen Universitäten bald nach und dann nicht mit einem, sondern mit wenigstens drei Professoren!

war das bei etwa 50% der Fall. Manchmal ist es auch freilich die Faulheit genußsüchtiger Eltern, welche die Kinderarbeit veranlaßt, oder es sind besondere Umstände wie z. B. der Mangel an erwachsenen Arbeitern in den östlichen Gegenden maßgebend. Die Arbeitszeit schulpflichtiger Kinder ist oft ganz bedeutend, sie geht täglich bis zu 9 Stunden, und dazu noch 6—7 Stunden Schularbeit! Der Verdienst steht dazu in gar keinem Verhältnis, er beträgt 20 – 30 Pfennige, selten einmal 50 Pfennige. Die Gefahren sind natürlich in körperlicher wie geistlicher Hinsicht sehr groß, besonders wenn die Kinder während der Arbeitszeit oder gar während der Nacht mit einer Schar Erwachsener zusammen sein müssen. Referent richtet darum an alle Kollegen einen warmen Appell, doch genaue Erhebungen über den Umfang der Kinderarbeit in der eigenen Klasse anzustellen und die Folgen derselben fortgesetzt zu beobachten. Die Ergebnisse wird Koll. Rademacher gern zusammenstellen und sie der nächstjährigen Versammlung vorlegen. — Zu einer Besprechung dieses Vortrages kam es leider nicht mehr. Die große Reihe von Begrüßungsreden, die gewöhnlich die Hauptversammlung eröffnet, nimmt einen guten Teil der zur Verfügung stehenden Zeit weg und zu einer Veröffentlichung der Vorträge vorher will man sich auch nicht verstehen. Als in der Vertreterversammlung ein dahingehender Wunsch laut wurde, that ihn der Vorsitzende mit der merkwürdigen Begründung ab: Das ist bisher nicht Sitte gewesen, und wir wollen es den deutschen Lehrern auch nicht so bequem machen (!). Im vorigen Jahre hatte man bekanntlich doch eine Ausnahme mit dem Boyschen Vortrag gemacht, und die Besprechung hat es bewiesen, daß doch etwas mehr herauskommt, wenn die Sache vorher gründlich besprochen werden kann. Wäre Scherers Vortrag vorher bekannt gewesen, so würde gewiß in der Besprechung noch mancher Widerspruch zu Tage getreten sein, besonders in den allgemeinen die moderne Welt- und Lebensanschauung und ihre Bedeutung für die Schulreform angehenden Ausführungen, die doch vielfach recht anfechtbar sind; wenigstens erscheinen die Vorkämpfer des „Edelmenschentums" in unsrer Zeit, die Herren Lehmann-Hohenberg, Egidy, Glünicke, Schwaner u. a. nicht dazu angethan, die Probe auf die besondere Realisierbarkeit ihrer Ansichten zu machen. „Sie suchen viele Künste und kommen weiter von dem Ziel!" — Die Vertreterversammlung brachte auch nach längerer Pause wieder einmal einen Vorstoß gegen die konfessionellen Lehrervereine, die noch in dem Verbande mitschwimmen in dem guten Glauben, sie könnten auch trotzdem in einer großen Reihe von Fragen mitraten und mitthaten an der Hebung der Volksschule und des Lehrerstandes. Mit dürren Worten wurde ihnen kundgethan, daß sie nicht dahin gehörten, da sie ja das Statut des Hauptverbandes, des großen „Deutschen Lehrervereins," das z. B. die Konfessionsschule verwirft, nicht annähmen. Thatsächlich besteht wohl der Provinzialverband überwiegend aus evangelischen Lehrervereinen (Aachen zählt z. B. ganze vier Vereine mit 37 Mitgliedern), nur darf beileibe nichts im Namen zu merken sein. Wir bedauern diese falsche Toleranz im Interesse des inneren Wachstums unseres Standes sehr, da dieser Standpunkt alle ernsteren Elemente allmählich wegtreiben und offene Bahn für die modernen Volksbildner machen wird.

E. Sch.-D.

VI. Jahresversammlung des Vereins nicht akademisch gebildeter Lehrer an höheren und mittleren Mädchenschulen in Rheinland und Westfalen.

Barmen, den 8. Juni 1897.

Der Verein nicht akademisch gebildeter Lehrer an höheren und mittleren Mädchenschulen in Rheinland und Westfalen hielt im Hotel Schützenhaus hierselbst seine VI. Jahresversammlung ab. Auf der Tagesordnung standen vier Punkte: 1. Protokoll der letzten Generalversammlung und Kassenbericht. 2. Bericht des II. Vorsitzenden über die Versammlung des geschäftsführenden Ausschusses in Berlin am 14. u. 15. April d. J.s, und über eine damit verbundene Audienz beim Herrn Minister Dr. Bosse. 3. Wahl des Vorstandes und des nächstjährigen Versammlungsortes. 4. Vortrag: „Wie hat sich der naturwissenschaftliche Unterricht in der höheren Mädchenschule den Fortschritten der Neuzeit, besonders auf dem Gebiete der Elektrizität anzupassen?“ Referent: Herr Heimann-Barmen.

Herr Merg-Hagen eröffnete die Versammlung, indem er die zahlreich erschienenen und im besondern die neu eingetretenen Vereinsmitglieder herzlich begrüßte. Besonderes Interesse bot die Erledigung des zweiten Punktes der Tagesordnung. — Die akademisch gebildeten Mädchenschullehrer wollen sich hinsichtlich des Ministerialerlasses vom 31. Mai 1894, durch welchen das höhere Mädchenschulwesen in feste geordnete Bahnen gelenkt, und einer gesunden und gedeihlichen Entwickelung desselben Richtung und Ziel bestimmt wurde, noch immer nicht beruhigen. Sie können demselben nicht verzeihen, daß er die durch die Prüfungsordnung vom 15. Oktober 1872 bewirkte Gleichstellung der vollberechtigten seminarisch gebildeten mit den akademisch gebildeten Mädchenschullehrern, die man in der Praxis — dank dem unthätigen Zusehen der ersteren — schon begraben glaubte, aufs neue und nachdrücklich bestätigte. So hatten sie denn neue Anstrengungen gemacht, den seminarisch vorgebildeten Mädchenschullehrern mit voller Berechtigung für alle Klassen dieser Anstalten ihre durch den vor einer staatlichen Prüfungskommission geführten Befähigungsnachweis wohl erworbenen Rechte zu entwinden, und in einer, an das Abgeordnetenhaus gerichteten Petition um Aufhebung dieser Gleichstellung gebeten. Obwohl dieser Schritt einen weiteren Erfolg nicht hatte, da die Petition der Unterrichtsbehörde lediglich als Material überwiesen wurde, hatten die in ihren Rechten bedrohten Mädchenschullehrer seminarischer Vorbildung eine Abordnung an den Herrn Minister Dr. Bosse entsandt. — Mit großer Befriedigung nahm die Versammlung Kenntnis von der ausdrücklichen Erklärung des Herrn Ministers, daß die erlassenen Bestimmungen für das höhere Mädchenschulwesen auf Grund sorgfältigster Erwägungen und nach eingehendster Prüfung der bisher gemachten Erfahrungen getroffen worden seien, und darum an eine Änderung derselben gar nicht zu denken wäre. — Mit Befremden nahm die Versammlung Mitteilung entgegen über eine seitens des Vorstandes akademisch gebildeter Mädchenschullehrer ergangene Rundschrift, in welcher die Kollegen von gleicher Vorbildung zum Beitritt zu diesem Verein, und zur Mitwirkung im Kampfe gegen die Bestimmungen vom 31. Mai 1894 ersucht werden, und zur Anspornung erwähnt wird, daß dem Verein behufs Unterstützung dieser Bestrebungen sogar „mehrere Direktoren“ beigetreten seien, da unter

diesen Umständen diese Direktoren offen bekunden, daß sie nicht die Interessen ihrer gesamten Kollegien — wozu sie doch berufen sind — sondern nur eines Teiles derselben vertreten.

Auch seitens des tagenden Vereins war eine Petition an das Abgeordnetenhaus um gesetzliche Regelung der Besoldungsverhältnisse der Lehrkräfte an höheren und mittleren Mädchenschulen abgegangen. Nachdem das Besoldungsgesetz für die Lehrer und Lehrerinnen an Volksschulen in Kraft getreten ist, entbehren die Lehrer und Lehrerinnen an mittleren und höheren Mädchenschulen, und die Lehrer an Mittelschulen nur noch allein des gesetzlichen Bodens für ihre Besoldung. Die Anschauung, nach welcher die städtischen Verwaltungen bisher die Gehaltsverhältnisse der Mädchenschullehrer regelten, hat die größten Härten und kaum für möglich zu haltende Ungleichheiten geschaffen, so daß diesem regel- und gesetzlosen Zustand zum Segen dieser Anstalten bald ein Ziel gesetzt werden müßte. Beispielsweise wurde in genannter Petition darauf hingewiesen, daß nach dem bisherigen willkürlich begrenzten Besoldungsmodus an solchen Mädchenschulen, für welche der Normalbesoldungsetat den Lehrern mit akademischer Vorbildung zugebilligt worden ist, bei Lehrern, die ihrer Beschäftigung und ihren Berechtigungen für höhere Mädchenschulen gemäß als völlig gleichartig dastehen, und als solche von den zuständigen Behörden angesehen werden, ein Gehaltsunterschied von 2000—3000 M. p. a. gegen erstere sich ergiebt, und zwar so, daß in den meisten Fällen nicht der ältere, sondern der jüngere Lehrer sich dieses Vorsprunges erfreut. — Versammlung giebt der Hoffnung Ausdruck, daß — da eine Petition um gesetzliche Regelung der Besoldungsverhältnisse der Lehrer und Lehrerinnen an mittleren Schulen der Staatsregierung zur Berücksichtigung überwiesen wurde, in nicht zu ferner Zeit eine Gesetzesvorlage behufs Regelung der Gehälter der Lehrer und Lehrerinnen an höheren und mittleren Mädchenschulen gemacht werden wird, da jene Materie von dieser sich kaum trennen läßt.

Bei der nach diesen Verhandlungen vollzogenen Neuwahl des Vorstandes wurde der bisherige Vorstand einhellig wiedergewählt. Derselbe besteht aus den Herren: Merg-Hagen I., Unger-Barmen II. Vorsitzender; Erbach-Essen I., Heimann-Barmen II. Schriftführer, Küppers-Düsseldorf Kassenführer.

Die Erledigung des vierten Punktes der Tagesordnung mußte mit Rücksicht auf die bereits vorgeschrittene Zeit verschoben werden. Als nächstjähriger Versammlungsort wurde Düsseldorf bestimmt. —ch.

III. Abteilung. Litterarischer Wegweiser.

Neuere Erscheinungen auf dem Gebiete des Turnunterrichts.

1. **Turn- und Spielbuch** für Volksschulen. Ein vollständiger Lehrgang des Turnunterrichts in Übungsaufgaben und Spielen. Herausgegeben vom **Münchener Turnlehrer-Verein.** 3 Teile in 2 Bänden. (Mit 156 Original-Abbildungen.) München 1893, C. H. Becksche Verlagsbuchhandlung. 1. Bd. (1.—4. Schuljahr.) 323 S. 2,40 M. 2. Bd. (5.—7. Schuljahr.) 313 S. 2,40 M.
2. **Lehrgang für das Knabenturnen** in Volksschulen. Ausführungen zu einem sechsstufigen Lehrplan. Von **Alfred Böttcher,** Stadt-Turninspektor in Hannover. Mit 111 Abbildungen. Hannover, Carl Meyer. 144 S. Brosch 1,50 M., geb. 1,80 M.
3. **Lehrgang für das Knabenturnen** in einfachen Schulverhältnissen. Unter Zugrundelegung des „Leitfaden für den Turnunterricht in den Preußischen Volksschulen 1895“

und mit besonderer Berücksichtigung des Turnunterrichtes in Taubstummenanstalten. Von **P. Riemann**, Lehrer der Provinzial-Taubstummenanstalt zu Weißenfels. Mit 65 Figuren im Text. Leipzig 1895, C. Merseburger. 128 S. geb. 1 M.

4. **Leitfaden für den theoretischen Turnunterricht.** Von **H. Ritter**, Königl. Seminarlehrer. 3. vermehrte Auflage. Breslau 1893, Franz Goerlich. 116 S. Brosch. 1 M.

Das **Münchener Turn- und Spielbuch** schlägt nach verschiedenen Seiten hin neue Bahnen ein, weshalb wir auf seinen Inhalt etwas näher eingehen. Der Turn- und Spielstoff gliedert sich nach 7 Schuljahren; die Stoffe der beiden ersten Schuljahre sind für Knaben und Mädchen berechnet, die übrigen nur für das Knabenturnen. Die beiden ersten Schuljahre — bearbeitet von Lehrer Heinrich Eber — verdienen ganz besondere Beachtung. Was der Verfasser über die Aufgaben des ersten Turnunterrichts sagt, ist nicht bloß für Turnlehrer beherzigenswert. „Im Elternhause befriedigte das Kind seinen Thätigkeitstrieb vor allem im Spiele." „Spielen" war seine erste und liebste Beschäftigung. Der Schuleintritt bedeutet für das Kind einen vollständigen Bruch mit seiner bisher gewohnten, wenig an Raum und Zeit gebundenen Lebensweise. Es muß nun längere Zeit auf seinem Platze ruhig sitzen und sich geistig anstrengen. Sich nach einiger Zeit einmal zu bewegen, empfindet der Schüler als ein Bedürfnis, das zu befriedigen sich der Turnunterricht als nächste Aufgabe stellt. Da sich auf dieser Entwickelungsstufe der Thätigkeitstrieb des Kindes am liebsten im Spiele äußert, so darf der Turnbetrieb in den Unterklassen, vor allem aber im ersten Schuljahre des Reizes der Spiele nicht entbehren. Im Spiele ahmt das Kind gern die Bewegungen nach, die es an Menschen und Tieren gesehen hat (der Knabe spielt Soldaten, das Mädchen mit der Puppe u. s. w.): In seinem Interessenkreise liegen also vor allem die Nachahmungsspiele. Daran reiht sich die Klasse derjenigen Spiele, die ein Messen der der Kraft und Geschicklichkeit und einen Wettbewerb in sich schließen. — An die Nachahmungsspiele lehnen sich die Freiübungen an, indem die Schüler dazu geführt werden, auch die Bewegungen nachzumachen, welche der Lehrer vorturnt — Die Ordnungsübungen mögen insoweit Berücksichtigung finden, als sie mit der Ordnung auch genügende Bewegung in die Schülerschar bringen und zur Aufstellung zu den Freiübungen unumgänglich notwendig sind. — Ein in Turnerkreisen bekannter Arzt hat den Satz aufgestellt: „Das Kind bewege sich! Der Jüngling übe sich! Der Mann kräftige sich!" und vom gesundheitlichen Standpunkt aus begründet. Erfahrung und Beobachtung der Kindesnatur bestätigen, daß der Knabe auf dieser Entwicklungsstufe für eine allseitige und ausgiebige Bewegung auch die regste Lust und Freude empfindet. Eine vielseitige und möglichst anstrengende Bewegung ist dem Kinde hier noch mehr Bedürfnis, als die Übung eines einzelnen Körperteiles. Einem lebhaften Wechsel der Bewegungen bringt es mehr Interesse entgegen, als dem Verweilen bei einer Übung. — Daher sollen unter den Freiübungen Marschieren, Laufen, Hüpfen und Springen eine besondere Betonung erfahren und wo es geht, den andern Übungen vorgezogen werden. Daher soll auch jede Turnzeit sich dort das Ziel stecken, den Körper möglichst vielseitig durchzuturnen." Man vergleiche mit diesen Forderungen — die wir vollaus unterschreiben, — einmal die leider noch vielfach übliche Unterrichtsweise, bei der die Kleinen ganze Turnstunden hindurch zu keiner ausgiebigen Bewegung kommen!

Außer den angeführten Zielen hat der Turnunterricht im ersten Schuljahre noch einige besondere Aufgaben zu lösen, nämlich 1. die Kinder an richtiges Sitzen in der Schulbank zu gewöhnen, um Verkrümmungen der Wirbelsäule ꝛc. vorzubeugen; 2. Im Anschlusse an den Anschauungsunterricht eine Reihe für den Turnbetrieb unumgänglich notwendiger Begriffe zu klären und geläufig zu machen (rechts, links, vorwärts, seitwärts, aufwärts ꝛc.); 3. das Kind stufenmäßig an den turnerischen Befehl zu gewöhnen. Hier geht der Verfasser von der Befehlsform aus, welche dem Kinde vom Elternhause her vertraut ist und gewöhnt es dann durch 3 Übungsstufen allmählich an die turnerische (aus Ankündigungs- und Ausführungsbefehl bestehende Form.

Der Turnstoff für die zwei ersten Schuljahre gliedert sich in zehn Monatsziele und diese in je drei Wochenaufgaben. Jede Wochenaufgabe umfaßt für das 1. Schuljahr zehn Turnzeiten von je zwölf Minuten, für das 2. Schuljahr vier Turnzeiten von je dreißig Minuten.

Höchst beachtenswert erscheint uns der Umstand, daß der Verfasser für jeden Monat außer den nur im Freien auszuführenden Übungen auch geeigneten Turn- und Spielstoff für das Schulzimmer ausgewählt hat. Die klimatischen Verhältnisse unserer geographischen Breiten machen es ja leider für den größten Teil des Jahres unmöglich,

das Turnen dorthin zu verlegen, wohin jede kräftige Bewegung eigentlich gehört — ins Freie. In den Schulen, welchen keine Halle zur Verfügung steht — und das ist bei weitaus den meisten der Fall — pflegt alsdann der Turnbetrieb ganz auszufallen. Da ist es nun ein erfreulicher Fortschritt, daß unser Buch für die Unterstufe einen Übungs- und Spielstoff an die Hand giebt, welcher auch im Schulzimmer — zum großen Teile sogar in der Schulbank — zur Ausführung gelangen kann. Die Übungen für das 1. Schuljahr sind fast ausschließlich dieser Art; beim 2. Schuljahr werden für jede Woche sowohl Übungen im Schulzimmer wie im Freien aufgeführt.

Wir stimmen ferner mit dem Verfasser völlig überein, wenn er auch folgendes mit in den Bereich des ersten Turnunterrichts ziehen will. 1. Das Eintreten in das Schulzimmer und das Verlassen desselben (Thüröffnen und -schließen), das Grüßen im Schulzimmer und auf der Straße, die Haltung beim Beten, das Vortreten ans Pult, an die Tafel, die Stellung vor dem Lehrer ꝛc. 2. Einübung einer festen Ordnung beim Kleiderholen. 3. Gehen zu Paaren. — Rasches und geordnetes Verlassen des Schulzimmers und Schulhauses. (Feuerdrill.) 4. Das Herausnehmen und Einschieben der Schiefertafel, des Buches ꝛc. — Die Gewöhnung an diese äußerliche Zucht wird nach unserer Meinung in manchen Volksschulen noch nicht genügend gepflegt. Liegt in ihr auch nicht der Hauptwert der Schularbeit, so trägt sie doch wesentlich zum Gelingen derselben bei; und das große Publikum pflegt den Wert einer Schule in erster Linie nach diesen Äußerlichkeiten zu beurteilen, weil sie eben von allen Erziehungsresultaten am leichtesten ins Auge fallen.

Recht praktisch verfährt auch der Verfasser, wenn er die einzuübenden Spiele stufenmäßig vorbereitet; so ziehen sich z. B. die Vorübungen für das Bildhauerspiel (1. Schuljahr) durch mehrere Monate hindurch.

Vom 3. Schuljahre ab sind die Übungsstoffe nach Ordnungs-, Frei- und Gerätübungen und Spielen gegliedert. Die Verteilung auf die einzelnen Turnstunden regelt sich nach einem für jede Klasse besonders aufgestellten Turnplane. Das Verständnis der Übungen wird durch 156 Original-Abbildungen erleichtert. Die Spiele sind so eingehend beschrieben, daß sie jeder Lehrer ohne Schwierigkeit einüben kann. Als Turn und Spielgeräte werden benutzt: Stab, Ball, Schwungseil, Kletterstange und Klettertau, Leiter, Reck, Barren, Stemmbalken und Schwebebaum. Auf die Übungen mit kleinen Bällen (S. 218—220 und 290—294 I. Bd.) machen wir besonders aufmerksam, weil dieselben an den meisten Schulen gar nicht gepflegt werden, obwohl sie für die Körperhaltung von großer Bedeutung sind und sowohl von Knaben wie von Mädchen gern ausgeführt werden.

Böttchers Lehrgang für das Knabenturnen erscheint in 2. Auflage. Der auf sechs Altersstufen verteilte Übungsstoff läßt in der Auswahl wie in dem methodischen Aufbau die Hand des erfahrenen Turnlehrers erkennen. Für die Unterstufe sind sechs recht dankbare Spiele mit Gesang unter Beifügung der Melodie und des Textes ausführlich beschrieben. Der übrige Spielstoff ist je zwei aufeinanderfolgenden Klassen gemeinsam überwiesen; hinsichtlich der näheren Beschreibung dieser Spiele verweist der Verfasser auf das Spielbuch von Kohlrausch und Martens. Besonders beachtenswert sind die verschiedenen in dem Buche beschriebenen Aufmärsche sowie der Seite 101 und 102 skizzierte Reigen in Viereckaufstellung zu dem Liede: „Ade du mein lieb Heimatland." Die 111 Abbildungen des Buches sind leider meist so klein ausgeführt, daß die Deutlichkeit darunter leidet; das fällt namentlich auf, wenn man die schönen Abbildungen in dem neuen Leitfaden für den Turnunterricht in den Preußischen Volksschulen (1895) daneben hält.

Der Riemann'sche Lehrgang für das Knabenturnen ist zwar in erster Linie für Taubstummenanstalten verfaßt, verdient aber durch die Art und Weise, wie der Turnunterricht auch in den Dienst der sprachlichen Schulung gestellt wird, die Aufmerksamkeit weiterer Kreise, z. B. derjenigen Lehrer, welche bei ihren Schülern besondere Sprachgebrechen (Stottern — überhastetes Sprechen ꝛc.) zu bekämpfen haben. Zum Zwecke der Sprachgewinnung und Sprachbeherrschung läßt der Verfasser Übungen folgender Art ausführen: 1. Atemübungen und Bildung einzelner Laute — verbunden mit Arm- und Beinbewegungen; 2. das Sprechen von Worten bei Ausführung von einfachen Turnübungen z. B. auf, ab; — hebt, senkt; — vorwärts, rückwärts ꝛc.; 3. das Hersagen von Verschen bei den Turnspielen; 4. das Aussprechen von Sätzen bei Gerätübungen und Spielen, z. B. halte dich fest! — A. klettert am schnellsten; — N. ist gefangen; — Ich habe O. getroffen ꝛc. Von Wichtigkeit für die

Sprachbildung ist es ferner, daß der Lehrer bei allen Übungen der Schüler stets auf bewußtes Thun abzielt. Das gilt besonders für das Gerätturnen. Hier genügt es keineswegs, wenn der Lehrer oder Vorturner die Übung selbst vormacht und dann vielfach befiehlt: Übt! Springt rc. sondern dem Schüler muß auch die Benennung der Übung gegeben werden, und er selbst soll sich auf Befragen in der Turnsprache genügend auszudrücken wissen. Auf der Unterstufe giebt der Verfasser statt der Turnsprache vielfach die verständlichere Sprache des Lebens, sucht dagegen auf der Oberstufe den Befehlen der allgemeinen Turnsprache möglichst nahe zu kommen. — Auch dieses Buch bringt mehrere leicht auszuführende Reigen. Die 65 dem Text beigegebenen Figuren sind zweckentsprechend ausgewählt und hinreichend deutlich. — Das Buch ist nicht nur den Lehrern an Taubstummen- und Stotterheilanstalten zu empfehlen, sondern es kann auch bei dem allgemeinen Schulturnen in einfachen Verhältnissen gute Dienste leisten.

Auf **Ritters Leitfaden für den theoretischen Turnunterricht** — bereits in 3. vermehrter Auflage vorliegend — seien diejenigen Kollegen besonders aufmerksam gemacht, welche sich zu einer Prüfung im Turnen vorbereiten. Das Werk umfaßt: 1. Bau und Leben des menschlichen Körpers. 2. Geschichte der Gymnastik. 3. Methodik des Turnunterrichts. 4. Einrichtung des Turnplatzes und der Turngeräte. Der 1. Abschnitt faßt das, was der Turnlehrer von der Anatomie und Physiologie wissen muß, übersichtlich zusammen; zur Einführung in dieses Studium wird man zwar zu ausführlichen Lehrbüchern greifen müssen — bei der Einprägung und Wiederholung des Stoffes aber ist der vorliegende Abschnitt wohl zu gebrauchen. Der 2. Abschnitt giebt auf zwanzig Seiten eine Übersicht über die Entwickelung der Leibesübungen von den alten Griechen bis zur Gegenwart. Zu einer Geschichte der Gymnastik hätte übrigens auch wohl ein Blick auf die Leibesübungen in England — namentlich mit Rücksicht auf die Spiele — gehört. Ferner vermissen wir einen Überblick über die Entstehung, die Organisation und den gegenwärtigen Stand der deutschen Turnerschaft, die mit ihrer halben Million von Turnjüngern auf dem Gebiete der Gymnastik doch auch etwas zu bedeuten hat. Der 3. Abschnitt behandelt die beim Turnen zu befolgenden methodischen Grundsätze und zeigt deren Anwendung in einigen ausgeführten Beispielen. Eine wertvolle Zugabe bilden die Seite 81—102 mitgeteilten fünf Reigen zu den Liedern: 1. Alle Vögel sind schon da. 2. Hinaus in die Ferne. 3. Es braust ein Ruf wie Donnerhall. 4. Nun ade du mein lieb Heimatland. 5. Maiglöckchen läutet in dem Thal. (Doppelreigen.) An der Hand der beigegebenen Zeichnungen sind diese wirklich hübschen Reigen unschwer einzuüben. Die in dem 4. Abschnitte besprochene Einrichtung der Turnplätze und Turngeräte ist ebenfalls durch Zeichnungen veranschaulicht.

Zu allen vier im Vorstehenden besprochenen Büchern sei schließlich noch bemerkt, daß dieselben durchaus nicht den Zweck verfolgen, einen vollständigen Neuling für den Turnunterricht vorzubereiten, vielmehr eine turnerische Vorbildung auf dem Seminar und ein dementsprechendes Verständnis der Turnsprache voraussetzen.

Barmen. Fr. M.

Mütterchen von **Madame de Pressensé**. Autorisierte Übersetzung von **M. Reineck-Godet**. 2. Aufl. Hamburg 1896, Agentur des Rauhen Hauses. 248 S. Brosch. 2,50 M., eleg. geb. 3 M.

Diese Erzählung wird an manchen höheren Mädchenschulen im Original gelesen und ist wohl für ganz kleine Mädchen bestimmt. Sie zeigt ja ein rührendes Bild inniger Geschwister- und Nächstenliebe, aber wir finden nicht wenige Züge gar zu weichlich und unbedeutend. Der kleine Charlot müßte für seine Ungezogenheiten — die er nicht alle in der Unwissenheit süßer, drolliger Unschuld begeht — ganz anders hergenommen werden, als es geschieht; der fünfjährige Knabe — ein frecher, eigensinniger Bengel — wird zum erstenmal in seinem Leben dadurch bestraft, daß er in eine dunkle Ecke gestellt wird, das ist ja gruselig! — „manchmal hatte er sogar (!) von seinem Vater einen Klaps bekommen" (ein Kläpschen, klingt das nicht noch schonender?). Das überzarte „Mütterchen" sagt unserem Geschmack auch nicht zu — dazu ist der ganze Ton der Erzählung ein so kinderstubenhafter, klingt so nach dem faden Geschwätz mancher höheren Töchter, daß wir wirklich mit dem besten Willen nicht finden können, worin denn eigentlich der Wert dieser vielgepriesenen Geschichte zu finden ist — abgesehen von dem Beispiel, das das Wohlwollen in ihr giebt. Im Französischen mag das weniger auffallend sein z. B.: „Sylvanie mußte sogar böse werden, damit er (Charlot) an den Tisch käme, seine Milch zu trinken. Sie zog ihn etwas auf wegen seiner bösen Laune,

welche sich dann in Zorn verwandelte. Könnt ihr euch diesen kleinen Kerl denken, mit seinem langen Rock, rot vor Wut, mit den Füßen stampfend und mit den Fäusten drohend? Das war wirklich sehenswert." Wir würden hier eine andere Bezeichnung vorgezogen haben, aber vielleicht paßt sie nicht für den zarten, hochvornehmen, ätherischen Kreis der Lehrerinnen, an die vielleicht Madame de Pressensé gedacht hat. Wir verlangen auch für die höheren Mädchenschulen eine frische, gesunde Lesekost, keine Trotzkopf- und keine Verzärtelungsgeschichten, einen Trunk, der womöglich dem klaren, frischen Quell der Volksdichtung entnommen ist. Wir wünschen eine einfache Sprache, die nicht in den bonnenhaften Ton einer überzarten Lebensanschauung fällt. Die Zeit der Jugendbildung ist wahrlich kurz gegenüber dem großen Maß der Bildungseinflüsse, darin wünschen wir für unsere Kinder das Beste — nicht weniger. Es hat uns eine Hochflut von Mädchengeschichten überschwemmt, von albernen Backfisch- und Babygeschichten, und wir brauchen uns garnicht zu verwundern, wenn die Mädchen die gesunden Erzählungen unseres klassischen Schulinventars schließlich „langweilig" finden. — Die Ausstattung des Buches ist vorzüglich. Th. Hermann

Anmerkungen zum Text des Lebens. Von **Wilhelm Münch.** Zugleich 2. (verdoppelte) Auflage der „Tagebuchblätter" des Verfassers. Berlin 1896, R. Gaertners Verlagsbuchhandlung. XII u. 200 S. 8. Eleg. geb. 4,60 M.

Diese nahezu 300 kurzen Betrachtungen, Anmerkungen, Glossen könnte man zum Teil Gedichte in Prosa nennen und zwar deswegen, weil es der Verfasser versteht, durch seine knappen Ausführungen Stimmung zu erwecken. Was irgend ein Vorkommnis, ein Bild, ein Zustand des Lebens in der Seele Münchs an Gedanken und Gefühlen hervorzurufen hat, das giebt er unter Vermeidung eines trockenen, belehrenden Tons in klarer, wohlklingender Rede wieder — kurz und ohne Phrase, einfach und doch warm und eindringlich. Das Buch ist natürlich nichts für Kinder, hingegen die Erwachsenen beiderlei Geschlechts, vor allem die Menschenbildner in Schule, Haus und Kirche mögen ihre eigenen Erfahrungen und Ansichten an denen des scharfblickenden Verfassers prüfen, und sie werden finden — ob sie mit ihm übereinstimmen oder nicht — daß sie eine innere Förderung erfahren, einen Zuwachs in der Apperceptionsfähigkeit gegenüber so mancher Erscheinung auf geistigem Gebiete. Sie werden in manchen Fällen eine Vorwärtsbewegung auch nach rein sittlicher Beziehung erfahren, so wie die Brust sich wohler fühlt, die reine Gebirgsluft atmet, wo die drückenden Nebel verschwunden sind und der verwirrende Lärm der Welt nicht mehr vernommen wird. Das Buch ist eigentlich nicht zum Auslesen bestimmt, es ist ganz dazu angethan, sich zu einem dauernden Gefährten zu machen, zu einem warmherzigen, helläugigen, vorurteilslosen, sichern Begleiter, der für gebildete Leser mehr leistet, als so viele der bekannten Anthologien „für Geist und Herz", „für gute und böse Stunden." Was die Sprache des Verfassers betrifft, so muß ganz besonders hervorgehoben werden, daß die reflektierende Darstellung sich selten in abstrakten Formen verflüchtigt, was das Verständnis ungemein erschweren würde, sondern daß der reichliche Gebrauch von Bildern und Gleichnissen dem Denkinhalt ein plastisches Gewand giebt. Wir empfehlen das schön ausgestattete Buch dringend zur Anschaffung. Hier eine Probe (S. 31):

Beschämendes Licht.

Sie schien doch rein genug, die Luft im Stubenraum — bis ein Sonnenstrahl hineinfiel und tausend Stäubchen sehen und dazu die vielen Tausende ahnen ließ, die das Zimmer erfüllen. So ist es mit der sittlichen Reinheit unserer Welt, deren Staubgehalt in der gewohnten Beleuchtung nicht gesehen wird, bis an irgend einem Punkte das höhere Sonnenlicht Eingang findet und uns traurig macht über die Luft, in der wir atmen. Th. Hermann

---

Zur Recension eingegangene Bücher.

An die Herren Verleger!

Das „Evangelische Schulblatt" hat nicht Raum genug, um über jedes ihm zugesandte Buch eine Recension bringen zu können. Die betr. Bücher werden aber sämtlich am Schlusse der Hefte als zur Besprechung eingesandt namhaft gemacht. Es bleibt zumeist den Herren Recensenten überlassen, welches Buch durch eine längere Besprechung oder kürzere Anzeige besonders hervorgehoben werden soll. Auf eine Rücksendung der nicht recensierten Bücher kann sich die Redaktion nicht einlassen, es sei denn, letztere habe sich selbst ein Buch zum Zwecke der Besprechung vom Verleger erbeten.

Engelien und Fechner, Deutsches Lesebuch. Neubearbeitung. Aus den Quellen zusammengestellt. A. I. Berlin SW. 1897, Schultze. 0,80 M.

G. Liek, Achtzig Aufgaben aus der Methodik des deutschen Sprachunterrichts. 4. Aufl. Königsberg 1897, Hartung. 0,60 M.

Weigand und Tecklenburg, Deutsche Geschichte. Nach den Forderungen der Gegenwart für Schule und Haus. 4. und 5. Aufl. Hannover 1897, Meyer. Kart. 0,90 M.

Arthur James Balfour, Die Grundlagen des Glaubens. Einleitende Bemerkungen zum Studium der Theologie. Genehmigte Übersetzung und Geleitwort von Robert Koenig. Bielefeld und Leipzig 1896, Velhagen & Klasing Eleg. geb. 5 M.

A. Hummel, Schul-Atlas zum Unterricht in der Erdkunde. 38 Karten mit 23 Nebenkarten und Heimatskarte. Neue vermehrte und verbesserte Aufl. Stuttgart, Hobbing & Büchle. Geb. 1,20 M.

— — Kleiner Volksschul-Atlas zum Unterricht in der Erdkunde. Für einfache Schulverhältnisse. 15 Karten mit 9 Nebenkarten. Neue vermehrte und verbesserte Aufl. Ebenda. 0,50 M.

Edw. v. Tobel, Geometrie für Sekundärschulen. Zürich 1897, Füßli. Geb. 1,30 Fr.

A. Böhmes Anleitung zum Unterricht im Rechnen, ein methodisches Handbuch für Lehrer und Seminaristen. Umgearbeitet von K. Schaeffer. 1. Teil. Berlin 1897, Müller.

R. Niemeyer, Pastor, Die Zahlenkunst. 1. Teil: Das Zählen. Dortmund 1897, Krüger. 1 M.

Böttcher und Kunath, Lehrgang für das Mädchenturnen. Mit 90 Abbildungen. Hannover 1897, Meyer. 2,25 M., geb. 2,80 M.

A. Fielitz, Zur Reform des Schreibunterrichts. Neustrelitz, Barnewitz. 0,20 M.

Ernst Eibel, Der Gemüsebau. 3. verb. Aufl. Leipzig 1897, Stock. 0,25 M.

— — Obst-, Beeren- und Blumenanlage. 3. verb. Aufl. Ebenda 1897. 0,25 M.

— — Die Topfpflanzenzucht im kleinen mit besonderer Berücksichtigung der Überwinterung 3. verb. Aufl. Ebenda 1897. 0,25 M.

— — Das Treiben der Pflanzen, Blumenzwiebeln und das Aquarium. Ebenda 1897. 0,25 M.

— — Die Kultur des Beeren-Obstes und die Weinbereitung aus demselben. Ebenda 1897. 0,25 M.

W. Hering, Welche Aufgabe hat die preußische Volksschule gegenüber den socialistischen Irrtümern und Entstellungen? Bielefeld, Helmich. 0,40 M.

Ernst Piltz, Aufgaben und Fragen für Naturbeobachtung des Schülers in der Heimat. Mit einer lithographischen Tafel. 4. verbesserte Auflage. Weimar 1893, Böhlau 0,70 M.

— — Über Naturbeobachtung des Schülers. Beitrag zur Methodik des Unterrichts in Heimats- und Naturkunde Begleitschrift zu vorgenanntem Buch. 2. veränderte Aufl. Ebenda 1889. 0,60 M.

Aus dem pädagogischen Universitäts-Seminar zu Jena. 7. Heft. Herausgegeben aus Anlaß des 10jährigen Bestehens des durch Prof. Rein wiedereröffneten Seminars von früheren Mitgliedern. Langensalza 1897, Beyer & Söhne. 3 M.

Prof. Dr. Rich. Wahle, Das Ganze der Philosophie und ihr Ende. Ihre Vermächtnisse an die Theologie, Physiologie, Ästhetik und Staatspädagogik. Mit 60 Fig. 2. unveränd. Ausgabe. Wien und Leipzig 1896, Braumüller. 4 M.

Wilhelm Wundt, Grundriß der Psychologie. 2. Auflage. Leipzig 1897, Engelmann. 6 M., geb. 7 M.

Friedr. Erdel, Geheime Wechselwirkungen zwischen Leib und Seele. Nürnberg 1897, Korn. 1 M.

Dr. phil. P. Bergemann, Die Lehre von den formalen und den kulturhistorischen Stufen und von der Konzentration im Lichte der unbefangenen Wissenschaft. Leipzig 1897, Haacke. 1 M.

Fr. Polack, Was dem Lehrerstande und der Schule noch fehlt. B. Drei Lebensfragen der Schule. Bonn, Soennecken. 0,75 M

Schulrat W. Schreyer, Entwurf zu Stoff- und Stundenplänen für die einfachen Volks- und allgemeinen Fortbildungsschulen, sowie eine Schulordnung. 3. Aufl. Annaberg 1897, Graser. 2 M.

A. Fricke, Das Züchtigungsrecht der Lehrer der Volksschule nach Urteilen des Reichsgerichts. Braunschweig 1897, Appelhans & Co. 1 M.

Verantwortlicher Schriftleiter **G. von Rohden** in **Werden** (Ruhr).

Evangelisches Schulblatt.

Oktober 1897.

I. Abteilung. Abhandlungen.

Vom Unterricht in der Muttersprache.

Zum Gedächtnis Philipp Wackernagels

von Lic. Hans Vollmer in Hamburg.

Am 20. Juni waren es 20 Jahre, da starb in Dresden Philipp Karl Eduard Wackernagel, der ältere Bruder des bekannteren Germanisten, Mineralog, Hymnolog und Pädagog zugleich. Wechselvoll und arbeitsreich, aber auch recht fruchtbar war sein Leben gewesen. Von seltener Vielseitigkeit des Wissens, hatte er sich auf den drei genannten Gebieten wiederholt durch litterarische Leistungen bethätigt, nicht zum mindesten auf dem pädagogischen, wo ihm als Schulmann von Beruf eine langjährige Erfahrung zur Seite stand. Ganz besonderen Fleiß widmete er dem Ausbau des deutschen Unterrichts. Sein „Deutsches Lesebuch" ist denn auch noch nicht ganz verschollen. Doch hat sich das Urteil über dessen vierten, den theoretischen Teil für Lehrer über den „Unterricht in der Muttersprache," einst von anerkannten Autoritäten mit höchstem Beifall aufgenommen und vom preußischen Unterrichtsminister allen Schulanstalten warm empfohlen, recht merklich abgekühlt. Und die andern Bücher, dem deutschen Unterricht zu Nutz geschrieben, gehören mehr und mehr zu den litterarischen Seltenheiten — nach 20 Jahren! —, nicht so geschätzt zwar wie viele andre Raritäten und doch einer pietätvollen Beachtung vielleicht mehr wert als manche unter ihnen. Denn Wackernagels deutsche Lesebücher haben einst einen guten Teil unsrer schönsten Litteratur, vor allem der Poesie erst populär gemacht, und eine ganze Anzahl neuerer Lesebücher verdanken ihre besten Stücke seinem Sammelfleiß. Drum soll sein Andenken billig in Ehren bleiben.

Am bekanntesten ist er wohl noch in theologischen Kreisen durch seine verschiedenen hymnologischen Schriften, vor allem durch jenes große fünfbändige Werk: „Das deutsche Kirchenlied von der ältesten Zeit bis zu Anfang des 17. Jahrhunderts," das wohl in Einzelheiten überholt und berichtigt ist, als Ganzes aber noch unübertroffen dasteht und einen bleibenden Wert in seiner Gründlichkeit garantiert. Ein Theologe war es denn auch, der dem Leben und Wirken Wackernagels eine Monographie widmete. Ludwig Schulze schrieb 1879 zu Rostock: Philipp Wackernagel nach seinem Leben und Wirken für das deutsche Volk und die deutsche Kirche. Ein Lebensbild. (Mit einem Bildnis Wackernagels. Leipzig, Dörffling und Franke. XII u. 316 S.) Schulze hat in

gewissenhafter Weise alles irgendwie benutzbare Material zusammengetragen und liefert infolge gründlicher Durchsicht der Briefe, Gymnasialprogramme und amtlichen Schriftstücke auch für unsern engeren Zweck manche schätzenswerte Bemerkung. In anziehender Weise schildert er das wechselreiche Leben des viel umhergeworfenen Mannes; die Jugend, in bewegter, großer Zeit verlebt, nicht ohne Sorgen drückendster Art, doch verklärt wiederum durch die frühe innige Freundschaft mit Männern wie Ludwig Jahn und Karl von Raumer. Der schöne, hochherzige, reichbegabte Jüngling steht vor uns, wie ihn Jahn sah, da er ihn Friedrich Heinrich Ranke gegenüber jenem edlen Friesen ähnlich fand: „eine Siegfriedsgestalt von großen Gaben und Gnaden, den jung und alt gleich lieb hatte," frisch, frei, fröhlich und fromm. Jahn nahm sich seines Lieblings besonders an, da er durch den Tod seines Vaters verwaiste. Er vermittelte ihm eine Stelle im Plamannschen Institut, da er, Lehrer und Schüler zugleich, Gelegenheit hatte, sein Wissen weiter auszubauen, bis sich ihm bei Karl von Raumer in Breslau und später in Giebichenstein ein neues Elternhaus öffnete. Wir finden ihn in anregendem Verkehr mit dem Musikhistoriker von Winterfeld und besonders mit Harnisch, der damals in Breslau am Lehrerseminar wirkte. Ferienreisen, meist Wanderungen, zum Teil mit von Raumer, zum Teil allein unternommen, bringen ihn in Beziehung mit Männern wie Tiedge, Jean Paul, vor allen mit den Gebrüdern Grimm und Arndt. Dann treffen wir ihn wieder in Berlin, wo er seiner Dienstpflicht bei den Gardeschützen genügte und zugleich seinen Studien weiter nachging, vor allen den mineralogischen, für die ihn sein Lehrer Weiß ganz zu erhalten suchte. Als aber von Raumer, der inzwischen seine Hallenser Professur mit der Leitung einer Erziehungsanstalt in Nürnberg vertauscht hatte, den jungen Freund zu seiner Hilfe herbeiwünschte, da folgte er gern und war und blieb fortan Schulmann. Doch die Anstalt in Nürnberg vermochte sich nicht zu halten, von Raumer ward wiederum Professor in Erlangen, und Wackernagel Lehrer an der Berliner Gewerbeschule. Hier vor allem sammelte er während einer 10jährigen Thätigkeit seine Erfahrungen im deutschen Unterricht. Da machte er seinen „Schwabenstreich," wie er es selbst nennt. Aus Gründen hauptsächlich familiärer Art gab er seine sichre Stellung in Berlin auf und siedelte an das Privatgymnasium zu Stetten bei Stuttgart über, das unter der Leitung seines Schwagers Strebel stand. Zwar war der Verkehr mit Rektor Schmid in Eßlingen, dem bekannten Herausgeber der pädagogischen Encyklopädie, unter dessen Anregung und Beratung das „Deutsche Lesebuch" entstand, mit Wolfgang Menzel, dem er sich in seinem Gegensatz zu jung-deutscher Entartung sehr verwandt fühlte, und vor allem mit den Häuptern der schwäbischen Dichter, Uhland, Schwab, Kerner, Möricke recht erfreulich und fruchtbar; doch was half's: an maßgebender Stelle verstand man ihn nicht und kündigte ihm. Nach zeitweiliger Stellenlosigkeit, die unter des preußischen Königs wohlwollender

Beihilfe seinen hymnologischen Arbeiten zu nutze kam, folgte er einem Ruf ans Realgymnasiuum zu Wiesbaden. Hier verlebte er die stürmische Zeit von 1848, in der er mehrfach Gelegenheit fand, seine monarchische Gesinnung in Wort und That zu bekunden. Dann folgte bald seine Wirksamkeit als Direktor der Realschule in Elberfeld, die letzte und schwerste Zeit seiner Schulthätigkeit. Mehr als je vorher und mehr, als es seine empfindliche Natur vertragen konnte, stieß er hier auf Mißverständnis und Widerstand. Es ist äußerst betrübend, besonders für die Amtsgenossen, zu sehen, wie der Mann, der aus Liebe zur Jugend und zur Schule auf eine weit glänzendere Laufbahn verzichtete, sich in seinen edelsten Bestrebungen von einer mehr oder minder urteilslosen Übermacht gehemmt und verkannt sah. — Diese traurigen Erfahrungen trugen wohl auch mit zu der anhaltenden Kränklichkeit bei, die ihn wiederholt sein Amt auszusetzen und schließlich, nach 10 Jahren es ganz aufzugeben zwang. Von da an lebte er bis zu seinem Tode 1877 in Dresden ganz seinen litterarischen, vor allen den hymnologischen Arbeiten.

Wackernagel besaß ein hervorragendes pädagogisches Talent. Das zeigte sich besonders in den Erziehungsanstalten zu Nürnberg und Stetten, wo er Gelegenheit hatte, dauernd auf die Zöglinge einzuwirken, und das bezeugt ihm in späteren Jahren in den anerkennendsten Worten mancher dankbare Schüler. Bewundernswert ist sein Geschick, die Jugend zu eigenem Denken und Können zu führen, wozu er nicht im Unterricht allein, sondern auch auf dem Spielplatz und auf Turnfahrten die Gelegenheit wahrzunehmen wußte. Was er als gut und richtig erkannt hatte, dem ging er mit männlicher, unerbittlicher, zuweilen gar rücksichtsloser Energie nach. Zu dieser Selbständigkeit gesellte sich eine Reizbarkeit, unter der auch seine Umgebung oft zu leiden hatte. Aber mit dieser Schwäche söhnte ein Grundzug seines Wesens wieder aus: die kindlich demütige Frömmigkeit. Gerade aus Elberfeld, wo er vielleicht die wenigsten Freunde fand, stammt eine kurze Charakteristik, derjenigen, die uns Schulze in seinem Buche gezeichnet hat, ganz entsprechend. „Sein Bild, als eines ehrenfesten, kirchlich ernsten Charakters, mit vielseitiger Bildung und unbefangener Frömmigkeit, steht Achtung gebietend vor mir," so heißt es einmal von ihm in einem Briefe. Und ein Stadtverordneter schreibt, als Wackernagel während seiner Elberfelder Thätigkeit einen Ruf nach Nassau zurück erhielt: „Wir sind in Gefahr, Wackernagel zu verlieren. Ich meine, wir dürfen den Mann nicht verlieren. Ohne zu seinen einseitigen Verehrern zu gehören, ohne manche Marotte, manche Taktlosigkeit und eine übergroße Empfindlichkeit zu verkennen, schätze ich den Mann doch außerordentlich hoch. Ich bin der Ansicht, daß sein Einfluß vor und nach von großem Segen auf das gesamte Schulwesen unsrer Stadt sein wird" rc.

Schulzes Buch hat nicht geleistet, was ihm sein Verfasser wünschte, dem Manne ein bleibendes Gedächtnis im Herzen seines Volkes zu stiften, der deutsch

dachte und schrieb wie einer. Vielleicht hätte Schulze eher erreicht, was er bezweckte, wenn er, anstatt in bewundernder Darstellung seiner Vielseitigkeit, Wackernagels Leistungen auf drei verschiedenen Gebieten zu verzeichnen — in Mineralogie, Hymnologie und Pädagogik — dem „deutschen Volke“ noch deutlicher und eindringlicher, als es geschah, vor Augen gestellt hätte, was er für den Unterricht im Deutschen, was er für die Muttersprache that. Denn populär zu sein verdient Wackernagel seiner populären Schriften, seiner Lesebücher wegen. Vielleicht trägt meine Untersuchung ein wenig bei, ihn um dieser willen wieder mehr allgemein schätzen zu lehren.

Aber ist denn nicht längst von sachkundiger Seite festgelegt, was von Wackernagels Verdiensten um die unterrichtliche Behandlung des Deutschen zu halten ist? Ernst Laas und Rudolf Lehmann, Männer, mit denen ich mich an Urteil im übrigen gewiß nicht messen will, reden in ihren bekannten Büchern auch von Wackernagel und seinen Bestrebungen; jedoch, wie mich dünkt, ohne ihm ganz gerecht zu werden. Sie halten sich beide zu sehr an den Theoretiker, dabei denn dessen praktische Leistungen, vor allem seine Lesebücher, wenn nicht vergessen werden, so doch sicherlich zu kurz kommen. Seine Theorie vom „Unterricht in der Muttersprache“ hat Philipp Wackernagel besonders in dem mehr als seine andern pädagogischen Schriften bekannten Gespräch zwischen Philipp und Karl niedergelegt, das als vierter Teil seines „Deutschen Lesebuchs“ 1843 in Stuttgart erschien. Die hier vertretenen Ansichten haben, wie es oft geschah, in der Beurteilung der zünftigen Nachwelt darunter zu leiden gehabt, daß man sie mit andern, ähnlichen, unter irgend einen in allen hervortretenden Gesichtspunkt subsumierte. So wäre Wackernagel vielleicht weniger in Verruf gekommen, wenn man ihn nicht als „Synthetiker“ für einige Capricen Rudolf von Raumers mit verantwortlich gemacht hätte. Mit diesem nur dem Kenner verständlichen, recht unglücklichen Ausdruck will man diejenige Richtung innerhalb der Theoretiker des deutschen Unterrichts bezeichnen, die eine Erklärung des Lesestücks bis ins Einzelne, bei der der Lehrer gewissermaßen zwischen Stoff und Schüler tritt, verwirft und sich von einem unmittelbaren Totaleindruck mehr inneren Gewinn für die Jugend verspricht. Rudolf von Raumer war ein Kathederpädagog, der unter anderm die gründliche grammatische Behandlung auch des Gotischen und Althochdeutschen fürs Gymnasium verlangte. Er mochte in jenem Punkte wohl der Meinung sein, „daß wirklich gar nichts an den Meisterwerken (deutscher Litteratur) erklärt werden“ solle.[1]) Aber Wackernagel, ein Mann mit langjähriger eigener Erfahrung im deutschen Unterrichte, hat so etwas eben nicht gemeint, sondern sich

[1]) Übrigens hat sich Raumer in diesem Punkte dem überzeugenden Einspruch praktisch erfahrener Berater nicht verschlossen und seine ursprüngliche Ansicht später wesentlich modifiziert. Vgl. seine Abhandlung: Der Unterricht im Deutschen in Karl von Raumers Geschichte der Pädagogik III⁴. (Gütersloh, Bertelsmann 1873), S. 231 Anm.

lediglich gegen ein „zerklärendes“ Erklären gerichtet. Er eifert dawider, einem Schüler die Schönheit eines poetischen Erzeugnisses demonstrieren zu wollen. Hier gilt sein Grundsatz: Den Sinn für Schönheit kann nur die Schönheit bilden. „Dagegen hebe man alle Schwierigkeiten, die in der Sprache liegen, löse den Mißverstand der Konstruktion, jedes grammatische Hindernis und erläutere den Gegenstand des Gedichts, soweit es möglich und der Klasse angemessen ist. Mehr darf man kaum thun und selbst dies kann zu weit getrieben werden, namentlich, wenn man erklärt, wo nichts zu erklären ist, die Spracherörterungen sich über die gewöhnlichste Ausdrucksweise erstrecken läßt, und den Schein verbreitet, als läge in diesen zergliederten oder herausgelockten Gewöhnlichkeiten diesmal die Poesie, während man sie ein andresmal in Bildern und allerlei Redeschmuck nachweisen will, aber keinmal sie irgendwo ergreift,“ so äußert er sich selbst in der Vorrede zur ersten Auflage seiner „Auswahl deutscher Gedichte“ über diesen Gegenstand. Wir werden übrigens gelegentlich noch einmal darauf zu sprechen kommen.

Zunächst scheint mir der Versuch geboten, unter sorglicher Benutzung seiner sämtlichen hierher gehörigen Schriften, auch der zum Teil recht ausführlichen Vorreden zu seinen verschiedenen Lesebüchern einmal ein möglichst deutliches Bild davon zu gewinnen, wie sich Wackernagel den deutschen Unterricht von der untersten Stufe bis hinauf zur Prima der höheren Schule dachte. Denn soweit ich die Litteratur überschaue, wird dieser Versuch hier zum ersten Male gemacht. Dabei sei es mir gestattet, von der chronologischen Folge seiner Schriften abzusehen und sie in einer sachlichen Ordnung zu behandeln.

„Den Müttern und Kindern christlicher Häuser in deutschen Landen zugeeignet und empfohlen“ ist seine „Goldene Fibel.“[1]) Das Kind soll daraus zu Hause von der Mutter lesen lernen, ehe es in die Schule kommt, wie es ja auch die Muttersprache von dort mitbringt. Wie so ganz anders sieht uns dies anziehend ausgestattete Büchlein an als die üblichen Fibeln! Wo ist das Abc, das doch sonst stets auf der ersten Seite sich breit macht? Nicht abrupte Buchstaben, Silben und Wörter, sondern zusammenhängende Stücke treten uns gleich von vornherein entgegen, anfangs ausschließlich geistlichen Inhalts. Es sind schlichte, kindliche Gebete, wie sie das Kind der Mutter allmählich nachsprechen lernt, leichte kurze Psalmen, so der 23. und 121., Lieder, die das Kind vielleicht in den Hausandachten hört, Bibelsprüche oder Sprichwörter in alphabetischer Folge nach den Anfangsbuchstaben geordnet und doch auch nicht ohne inneren Zusammenhang, dazwischen die klassischen Bibelerzählungen von Christi Geburt, den Weisen aus dem Morgenlande, von Christi Leiden, seiner Auferstehung und Himmelfahrt. Ungefähr von der Mitte des Büchleins an tritt das rein geistliche Moment zurück. Hier finden sich Volks- und andre Lieder weltlichen Inhalts, dem kind-

[1]) Wiesbaden 1856[1], 1863[2].

lichen Geschmack und Verständnis angepaßt, mit und ohne Noten. Darunter z. B. das hübsche Schlummerlied aus dem Wunderhorn: „Guten Abend, gute Nacht! mit Rosen bedacht, mit Näglein besteckt; morgen früh, wenn's Gott will, wirst du wieder geweckt." Der Schütze, der milde Wirt, des Knaben Berglied, der gute Kamerad. Jung Siegfried und der alte Barbarossa sind für geweckte fünf- bis sechsjährige Knaben gewiß schon faßlich. Die Sprichwörter sind wie im ersten Teile die Bibelsprüche geordnet. Dazwischen fehlt auch kindlicher Scherz nicht, wie in des Hasen Klaglied, dem kleinen Musikanten oder der Geschichte vom Hähnchen und Hennchen. Den Abschluß bilden sieben der schönsten Märchen, nach den Gebrüdern Grimm erzählt: Der Wolf und die sieben Geißlein, das Totenhemdchen, das Hirtenbüblein, die Sternthaler, Hänsel und Gretel, die sieben Raben und das Rotkäppchen. Durch deutlichen, schönen Druck und zum Teil recht hübsche Bilder und Initialen lockt das Buch schon äußerlich die Kleinen an. Kurz: wer es zur Hand nimmt und nur einigermaßen Kinderfreund und -kenner ist, wird seinem Verfasser gern zugestehn, daß er den kindlichen Ton und Geschmack vorzüglich traf.

Aber wie daraus lesen lehren? Freilich nach der alten Buchstabier- oder Lautiermethode wär's wohl unmöglich. Aber dies synthetische Verfahren verwirft Wackernagel als unpädagogisch. Man glaubt dabei vom Leichteren zum Schwereren fortzuschreiten, verwechselt aber Anfänge und Elemente. Auf die Elemente, in der Schrift auf die einzelnen Buchstaben führt allemal erst eine künstliche Zerlegung. Darum weit natürlicher ist die analytische Methode. Am besten vollendet die Mutter in naturgemäßem Fortschritt, was sie begann, indem sie dem Kinde die Sprache vermittelte. Schon an der Wiege singt sie ihm Liedchen; dann spricht sie ihm Gebete vor, erzählt ihm Geschichten und erklärt ihm Bilder. Das Kind „wird bald heimisch in dieser kleinen Welt geistiger Existenzen; die Mutter bringt selten Neues, das Kind verlangt es auch nicht, es freut sich an den Wiederholungen, macht diese bald selber, spricht vor seinen Bildern die Worte der Mutter nach, sagt seine kleinen Gebete, singt die Lieder mit, und weiß alle Geschichten so genau, daß es bei der Erzählung die kleinste Abweichung mißbilligt." Die Mutter richtet sich nun in ihren Darbietungen nach dem Buch, in dem alle ihre Liedchen, Sprüche, Gedichtchen oder Erzählungen sich wiederfinden lassen. Sie zeigt sie dem Kinde, das sie bald an äußeren Merkmalen zu erkennen, selbst aufzusuchen und nach wiederholtem Vorlesen, bei dem das Kind mit ins Buch sieht, auch mitzusprechen imstande sein wird. Dann lehrt die Mutter zunächst die größeren Abschnitte beachten und sie wiederfinden, darauf die Zeilen ebenso, zunächst in Gedichten, weiterhin in den Zeilen einzelne Wörter und in zusammengesetzten Wörtern die Teile unterscheiden, die dann in andrer Umgebung wieder aufzusuchen sind; und endlich läßt sie das Kind selbst die Buchstaben finden, die sie ihm mit ihren natürlichen Lauten benennt, also

z. B. je, che, ße, nicht Jod, Zeha, Eszet. Diese analytische Methode hat Wackernagel wiederholt selbst erprobt, freilich nicht in einer Schulklasse. Doch meint er, werde sie sich auch hier bewähren, wenn nur die beiden Voraussetzungen, auf denen sie beruhe, zuträfen: die Kinder müssen eine Anzahl Gebete, Lieder, Sprüche rc. auswendig wissen und dann ein Lesebuch in die Hand bekommen, in denen diese Dinge gedruckt stehn. — Er hält das von ihm empfohlene Verfahren für neu. Jedenfalls ist er selbständig darauf geführt worden. Hätte er Jacotot gekannt, würde er hier angeknüpft haben. Leider findet sich bei ihm nirgendwo eine Andeutung darüber, wie er sich die ersten Schreibübungen denkt. Naturgemäß könnten sie nicht, wie bei der jetzt herrschenden Schreiblesemethode von Anfang an die Leseübungen begleiten, sondern als synthetisches Verfahren erst nach vollendeter Analyse eintreten.

Hat das Kind in der bezeichneten Weise einen guten Grund gelegt in Sprache und Lesefertigkeit, so ist es für die Stufe reif, der Wackernagel sein „Deutsches Lesebuch" bestimmte. Die weitere Ausbildung übernimmt nun die Schule. Das „Deutsche Lesebuch" umfaßt drei Teile. Der erste ist für das Alter von 8—10, der zweite für das folgende von 10—12, und der letzte endlich für das Alter von 12—14 Jahren berechnet. Von dem vierten methodologischen Teil, über den „Unterricht in der Muttersprache," war schon die Rede. Es ist im wesentlichen ein weiterer Ausbau dessen, was Wackernagel ungefähr 15 Jahre vorher bei seiner Berufung nach Berlin behufs definitiver Anstellung als Prüfungsarbeit eingereicht und womit er sich die Anerkennung Lachmanns verdient hatte.[1]) An der eigenen pädagogischen Erfahrung ließ er sich bei der Wahl und Zusammenstellung der Stücke nicht genügen, sondern beriet alles bis ins Einzelne mit Rektor Schmid und andern Schulmännern. „Und oft hat es scharfe Sitzungen gegeben. Da hat das Ungehörige fallen und Besserm Platz machen müssen, da ist manches, woran die Vorliebe festhielt, mit Schmerzen zurückgelegt worden, hier wegen des Inhalts, dort wegen der Form oder auch wegen des Umfangs, da haben wir endlich, um schöne Stücke zu retten, uns nicht bloß zu Auslassungen einzelner Stellen, sondern auch zu Veränderungen entschließen lernen," so spricht er selbst von diesen Konferenzen. — Das Werk ist für Volksschulen und für die Unterstufe höherer Lehranstalten in gleicher Weise bestimmt und zeigt, wie Wackernagel Karl in seinem Gespräch sagen läßt, gewissermaßen schon darin seinen nationalen Charakter, daß es den Unterschied zwischen Volk und Gebildeten beiseite läßt. Es sondert nicht zwischen Geschmack und

---

[1]) Alle 4 Teile erschienen erstmalig zugleich 1843 in Stuttgart im Verlage von S. G. Liesching. Wackernagels kurze Vorreden zum dritten und vierten Teile sind aus Stetten vom Jahre 1842 datiert. Seitdem sind viele Auflagen erschienen. Nach des Verfassers Tode wurde das Werk in neuer Bearbeitung und neuer Orthographie herausgegeben von E. Sperber und J. G. Zeglin bei Bertelsmann in Gütersloh.

Bedürfnis des Volkes einer- und der Gebildeten andrerseits, sondern sieht gerade in dem Litteraturschatz einen gemeinsamen, einigenden Besitz, zu dem auch das Volk in Märchen, Sagen und Sprichwörtern seinen Beitrag geliefert hat. Schon bei flüchtiger Einsicht macht es ebenso wie die goldene Fibel einen ganz andern Eindruck wie andre Zusammenstellungen der gleichen Bestimmung. Da ist keine Sonderung nach Prosa und Poesie und innerhalb dieser Hauptabschnitte wiederum nach ihren einzelnen Gattungen. Sondern in scheinbar völlig regelloser Folge finden sich Gedichte und prosaische Stücke bunt durcheinander. Und doch wird man am Ende des dritten Bandes kaum eine Art litterarischer Darstellung und kaum einen bedeutenderen Dichter und Schriftsteller nennen können, die nicht vertreten wären. Zeigt sich schon darin ein wohlüberlegter Plan in der Anlage des Ganzen, so entdeckt man bei näherm Zusehen auch in der Folge des Einzelnen meist deutlich genug bestimmte Absicht, und nicht selten zwischen den Zeilen einen psychologisch fein vermittelten Übergang. Dies an Beispielen nachzuweisen, würde zu weit führen und ist überflüssig, da es sich jedem Leser, der die Bücher unter diesem Gesichtspunkte durchsieht, ohne weiteres von selbst darbietet. Auch den späteren Bearbeitern des „Deutschen Lesebuchs" ist diese inhaltliche Verwandtschaft benachbarter Stücke nicht verborgen geblieben, und sie sind bei Einschaltung oder Fortlassung sichtbar bemüht gewesen, den alten einigenden Gesichtspunkt möglichst zu wahren oder einen neuen herzustellen. Für unsre Darstellung halten wir uns natürlich ans Original. Dessen erster Teil — 247 Seiten mit 177 Stücken — bietet Gedichte, kindlich innig, wie die von Wilhelm Herz: „Weißt du, wie viel Sternlein stehen," „Wie fröhlich bin ich aufgewacht," „Knabe, ich bitt dich, so sehr ich kann" u. a., Rückerts scherz- und lehrhafte Kindergedichte: „Vom Bäumlein, das andre Blätter hat gewollt," „Vom Büblein, das überall mitgenommen hat sein wollen," „Vom Bäumlein, das spazieren ging." Weiter sind Wilhelm Müller, Claudius, Arndt und Uhland am meisten vertreten. Dazwischen, wie die Sternthaler hineingeschneit, Grimm'sche Märchen in großer Zahl. Unter den andern Erzählungen ragen einige sehr hübsche Stücke aus der Sammlung von Christoph Schmid hervor, wie die „wunderbare Mauer," „die Bettlerin," „die Hirtenflöte," „der Pilger," „die sieben Stäbe," „der Weinberg" und noch viele bekannte Geschichtchen, die von hier aus in manche andre Lesebücher übergingen. Auch Herder und Hebel fehlen nicht; und Erzählungen wie „der Tod des alten Eberhard Stilling" aus Jung Stillings Jugendgeschichte oder „des Rudi Mutter stirbt" aus Pestalozzis „Lienhard und Gertrud„ oder endlich die des „Schneiders von Gastein" aus Karl Stöbers Sammlung möchte man gewiß nicht gerne missen. Und was nach einem andern Lesebuch über „Rabbi Mëir und seine Gattin" oder von der „Ehrlichkeit und Dankbarkeit eines Juden" berichtet wird, wäre vielleicht auch heute noch nicht ganz unzeitgemäß. Die tragische „Geschichte von den jungen Burggrafen zu Nürnberg"

aus Dittmars „Lebensfrühling" und die dem „Auslande" entnommene „Lebensbeschreibung des Tierbändigers van Amburgh" sind wie gemacht, um die Kleinen zu fesseln. Für naturgeschichtliche Belehrung sorgen mannigfache Abschnitte, vor allem aus dem Tierreich, aus verschiedenen Darstellungen, dem Geschmack und Fassungsvermögen der kindlichen Leser entsprechend sorglich ausgewählt.

Im zweiten Teile, der 260 Seiten mit 226 Stücken umfaßt, tritt der nationale Charakter mehr hervor als im ersten; so in Gedichten von Schenkendorf, Schwab, Uhland — darunter „Graf Eberhard der Rauschebart" ganz —, in den Abschnitten aus Jahns „Deutscher Turnkunst" und Arndts „Katechismus für den deutschen Kriegs- und Wehrmann" und in Landschaftsschilderungen aus Guts-Muths „Deutschem Land." Unter den übrigen Gedichten finden sich auch zwei alemannische aus Hebels Sammlung. An die Stelle der Märchen treten auf dieser höheren Stufe die deutschen Sagen der Brüder Grimm, wie die von den Heilingszwergen, Heinrich dem Löwen oder Otto mit dem Bart. Naturgeschichtliche Abschnitte sind auch hier vorhanden, aber sie treten zurück, und dafür sind einige geschichtliche geboten, darunter schon die Eroberung Magdeburgs in der Schillerschen Darstellung. Neben innig-ernsten Sachen wie „des Vaters Vermächtnis (an meinen Sohn Johannes)" von Claudius oder dem „Besuch des Alten" aus Hippels Lebensläufen finden sich andre recht heitern Inhalts; so der Abschnitt aus Tiecks „gestiefeltem Kater," Hebels „Star von Segringen" oder gar Münchhausensche Abenteuer. Anziehend und belehrend zugleich sind die Reiseerzählungen in dem „Mittag auf dem Königssee" von Friedrich Jakobs.

Der dritte Teil bietet auf 250 Seiten 160 Stücke. Hier zeigt sich das nationale und patriotische Gepräge des Werks am stärksten; mehr allgemein in Darstellungen wie „Deutschlands Lage und Grenzen" von Guts-Muths, Goethes „Von deutscher Baukunst," oder in den Abschnitten aus Jahns „Deutschem Volkstum;" ferner in den beiden Proben aus dem Nibelungenlied: Kriemhilten troum und Wie Sîfrit erslagen wart, mittelhochdeutsch auf der einen Seite, daneben neuhochdeutsch gegeben, und in der anziehenden Erzählung aus August Hagens „Norika": „Die Singschule der Meistersinger. Hans Sachs in der Schenke," mit den hübschen Wettgesängen zwischen Hans Sachs, Peter Vischer und Michael Beheim über das Thema: „Ihr Freunde, sagt mir, wenn ihr wißt, wer der künstlichste Werkmann ist!" Im Dialekt erzählt sind zwei Stücke: „Kaiser Heinrich und die Hunnen" aus den „Kroneken der Sassen" (Mainz 1492) und „Maximilian van Ostenryk in gevangschap te Brugge" aus dem „Belgisch Museum" ꝛc. door J. F. Willems (Gent 1837); beide waren neuhochdeutsch bereits im zweiten Teile erzählt. Der ganze letzte Teil dieses Bändchens schildert dann in Prosa und Poesie Preußens Fall und Erhebung. Die vaterländische Dichtung ist durch Arndt, Körner, Rückert und Schenkendorf vertreten. Briefe Gneisenaus an Schill und an den Grafen von Münster in London bieten den

Reiz des unmittelbaren Zeugnisses aus der großen Zeit. Hebels Geschichte: „Der Husar in Meißen,“ von dem grausamen Preußen und dem hochherzigen Franzosen wehrt einem verkehrten Chauvinismus. — Doch sind natürlich auch in diesem Teile daneben andre Stoffe geboten. Erwähnt seien außer den naturgeschichtlichen Darstellungen besonders die „Beschreibung eines Gewitters in Brasilien“ und die Erzählung des Bergmanns aus dem Heinrich von Ofterdingen. Trefflich ist der Abschnitt: „Nicht der Schule, sondern dem Leben“ aus Herders bekannter Schulrede. Rätsel von Schiller und Schleiermacher sind zwischeneingestreut, und der Humor ist neben Münchhausen durch Jean Paul vertreten, so in den „Stadtsoldaten alter Zeit“ aus den Blumen-, Frucht- und Dornenstücken. — Was mochten Männer wie Friedrich Thiersch zu solcher Auswahl sagen, der in seinem Werk „Über gelehrte Schulen“ die deutschen Dichter und Prosaschreiber nur dann als würdiges Schulobjekt gelten lassen wollte, wenn sie wie vor allem Klopstock für philologisch interpretierende Behandlung geeignet seien.

Mit dieser Übersicht ist natürlich der Inhalt des Lesebuchs bei weitem nicht erschöpft. Doch darf ich den Leser nicht durch weitere Aufzählungen ermüden. Ohnehin hat er vielleicht längst den Einwand bereit, solche Zusammenstellungen von allerlei Schönem aus Poesie und Prosa ließen sich mit Leichtigkeit aus einer ganzen Reihe neuerer Lesebücher mindestens ebenso gut anfertigen. Dem gegenüber möchte ich aber ein doppeltes zu erwägen geben.

Einmal stammt ein guter Teil gerade des Besten und Schönsten in diesen neueren Büchern mittel- oder unmittelbar aus Wackernagels Sammlungen.

Und dann wollen diese Werke Wackernagels doch zunächst geschichtlich gewürdigt sein. Was gab es denn damals, als sie erschienen, an brauchbaren Lesebüchern? Man höre, was Wackernagel in der Vorrede zu seinem „Handbuch deutscher Prosa“ schreibt, auf das später noch näher einzugehen sein wird. Er eifert hier gegen Kinderschriften und die Unart vieler ausschließlich für die Jugend bestimmter Lesebücher, „den Ernst wie den Scherz, das Höchste wie das Niedrigste seiner eigentümlichen Form zu entkleiden und auf die Mißgestalt herabzusetzen, in der es, wie sie sagen, allein von Kindern verstanden werden könne.“ So kann kein Gegenstand später eine verständige Kritik aushalten; „auch die Phantasie der Kinder in ihrer schöpferischen, jede Skizze belebenden und berichtigenden Thätigkeit ermattet an diesen ausführlichen Darstellungen, die eine vornehme Seichtigkeit ihnen geschwätzig aufdrängt.“ „Alles, was ein weiser Erzieher dem Kinde entweder in seiner ganzen Größe und Hoheit stehen läßt, damit es sein Leben lang daran lerne und sich daran messe und stähle, oder, was in anderen Fällen jede Mutter nach der besonderen Eigenheit des Kindes ihm auf besondere Weise nahe zu bringen sucht, die weder beschrieben werden soll, noch meist in Worte gefaßt werden kann, das suchen Schriften, aus denen man derart Lesebücher füllt, gleich für die gesamte Kinderwelt zu präparieren.“ Sie erzeugen aber Ekel und Lange-

weile. „Die Jugend bedarf keiner besondern Schriften; wir haben sie nur davor zu bewahren, daß sie nicht in ein späteres Alter hinübergreife und Bücher lese, die allein Erwachsenen zustehn; dessen, was sie mit diesen teilt, wird noch immer genug sein, um sie, die mehr hören und schweigen, als sprechen und lesen soll, auch zu seiner Zeit durch die Schrift zu erfreuen.“ — In gleicher Überzeugung hatte Wackernagels älterer Freund, Wilhelm Harnisch, in der Einleitung zu seinem „Vollständigen Unterricht in der deutschen Sprache“ Worte Schlegels aus dem deutschen Museum zitiert: „Man hat in unsern Tagen über die Erziehung unsäglich viel unnütz geklügelt. Die Griechen verstanden es besser. Sie ließen alle Freigebornen am Homer das Lesen lernen. Nur erst alle die läppischen Kinderschriften bei Seite geschafft, die, von kindisch gewordenen Männern hingeschwätzt, zu nichts weniger taugen, als aus Kindern Männer zu machen. Die Nibelungen sei unsre Ilias, die Geschichte des Heldenbuchs unsre Odyssee!“ — Und dann vergleiche man, was ein Rektor Schmid in Eßlingen nach praktischer Erprobung des Deutschen Lesebuchs zu rühmen weiß: „So oft ich jetzt in die deutsche Stunde gehe, freue ich mich, und die Knaben freuen sich auch; diese, weil ihrem Hunger statt Schalen und Hülsen wirklicher kernhafter Stoff geboten wird, weil sie beim Lesen sehen, daß sie etwas können und die Übung dieser Kunst ihnen den Genuß der klassischen Erzeugnisse unsres Volkes verdoppelt; ich, schon weil die Knaben sich freuen und dann, weil ich hier Richtungen, die sonst zu fern liegen, verfolgen und Beobachtungen, die sonst sehr erschwert sind, machen kann. Denn hier kann der Lehrer zu den tiefsten Quellen deutscher Art und Kraft niedersteigen und die empfänglichen Gemüter der Jugend mit dem Volksgeist in die innigste Berührung bringen; da hat gewiß schon mancher die Geistestaufe als Deutscher empfangen.“ Schon Herder hatte freilich wiederholt in seinen Weimarer Ephoratsreden darauf hingewiesen, daß die Jugend an der Nationallitteratur zu schulen sei, vor allem in jener Rede, auf die auch Wackernagel Bezug nimmt: Von der Ausbildung der Rede und Sprache in Kindern und Jünglingen. „Von der Fabel, vom Märchen an“ — so heißt es da — „durch alle Gattungen des Vortrags sollte das Beste, was wir in unsrer Sprache sowohl in eigenen Produkten als Übersetzungen haben, in jeder wohl eingerichteten Schule durch alle Klassen laut gelesen und gelehrt werden . . . . . Dies laute Lesen, auswendige Vortragen bildet nicht nur die Schreibart, sondern es prägt Formen der Gedanken ein; es giebt dem Gemüt Freude, der Phantasie Nahrung, dem Herzen einen Vorschmack großer Gefühle, und erweckt, wenn dies bei uns möglich ist, einen Nationalcharakter.“ Aber das war wie die Stimme des Propheten in der Wüste. Es blieb beim alten. Wohl machte sich vereinzelt nochmals die Forderung geltend, der Schule die alten und neuen Schätze der Nationallitteratur mehr zu nutze kommen zu lassen. Aber eine That nach dieser Richtung hin bedeuten erst Philipp Wackernagels Lesebücher. Robert Heinrich Hiecke, dessen „Deutscher

Unterricht auf deutschen Gymnasien" gleichzeitig mit Philipp Wackernagels „Unterricht in der Muttersprache" erschien und die Belehrung im Deutschen in ähnlicher Weise auf die Lektüre der Nationallitteratur gründete, hatte zwar auch Lesebücher zusammengestellt. Aber wie sich jene theoretische Anweisung trotz einzelner vorzüglicher Gedanken wegen allzuhoch gespannter Forderungen nicht bewährte, so vermochten auch seine Lesebücher — ohnehin nur für Gymnasien geschrieben — nicht recht durchzudringen. Erst Wackernagels Bücher haben durch ihre plan- und geschmackvolle Auswahl das Verdienst, unsre besten Litteraturerzeugnisse in weitere Kreise getragen zu haben. Ein Chamisso hatte ihm zu danken, daß er ihn erstmalig in die Schulen eingeführt: „Ich weiß, nun werde ich nicht vergessen."[1]) Und neben diesem ließe sich noch mancher erlauchte Name nennen, dem Wackernagel in ähnlicher Weise diente; ich erwähne nur Arnim, Brentano, Claudius, Eichendorff, Heine, Hölderlin, Kerner, Platen und Rückert. Doch vor allem schuldet ihm Dank die Schule, das Volk. Manchem, dem das Buch während der Schulzeit ans Herz gewachsen war, ist's gegangen, wie es der Verfasser nur wünschen konnte: es blieb ihm auch fernerhin lieb und wert; davon weiß Schulze allerlei zu erzählen. Und manchem ist es durch seine sorgfältigen Quellenangaben in späteren Jahren ein Ratgeber und Führer in dem Irrgarten unsrer Litteratur geworden.

Man hat dem Werkchen aus seinem scharf hervortretenden positiv-christlichen Zug einen Vorwurf gemacht. Geschichtlich betrachtet wird man ihm den eher als Verdienst anrechnen. Man bedenke, das Buch erschien zu der Zeit, da der Vulgärrationalismus sich breit machte und in Kirche und Schule ein verflachtes Christentum einzubürgern strebte. Von der poesielosen Art dieses Christentums legt in einzelnen Gesangbüchern ja noch heute so manche Entstellung der schönsten und ehrwürdigsten Kirchenlieder beredtes Zeugnis ab. Es ist kein zufälliges Zusammentreffen, daß derselbe Mann, der durch emsige Forschung der Kirche so manchen Gesang in seinem ursprünglichen Text zurückgab, auch der Schule einen ähnlichen Reinigungsdienst leistete. Man mag sonst persönlich zu einem Vermittlungs- oder Fortschrittschristentum stehen, wie man will: in die Schulen gehört es nicht hinein, wenigstens nicht auf derjenigen Stufe, für die Wackernagel sein Lesebuch bestimmte; da verlangt vor allem Gemüt und Phantasie nach Nahrung; darum hieße es dem Kinde Steine statt Brot reichen, wollte man ihm die warmen Ergüsse eines schlichten Glaubens vorenthalten und ihm schon hier mit kühlen, rein verstandsmäßigen Erwägungen kommen. Und so that Wackernagel — meine ich — nicht nur geschichtlich betrachtet recht; er traf das Rechte auch noch für unsre Zeit.

Doch wie denkt er sich den Gebrauch seines Lesebuchs in der Schule? Darauf antwortet er selbst ausführlich in dem schon mehrfach erwähnten vierten

[1]) Vgl. die Vorrede zur vierten Aufl. der Auswahl deutscher Gedichte.

Teil, dem Dialog zwischen Philipp und Karl. Dies Schriftchen zu lesen ist geradezu ein Hochgenuß für jeden Schulmann. Durchwürzt von feinem Humor, bietet es in edelster Sprache eine Fülle anregender Gedanken. Doch möchte ich hier nur das Wichtigste hervorheben und auf einzelne Eigentümlichkeiten erst am Schlusse meiner Abhandlung zu sprechen kommen, um dort zugleich ihren Zusammenhang mit ähnlichen Ideen Jahns und Harnischs nachzuweisen.

Die erste und wichtigste Übung ist das laute Lesen; dem schreibt Wackernagel hauptsächlich einen sprachbildenden Wert zu, vor dem die andern Gesichtspunkte: Erweckung des Schönheitssinns, sowie elementare Einführung in die Litteratur zurücktreten. Besonderen Unterrichts in der Muttersprache bedarf es zwar eigentlich nicht; sie wird dem Kind durch das tägliche Leben und den Unterricht überhaupt vermittelt. Es war ein tieferer Sinn in dem Mißverständnis jenes schwedischen Professors, der auf die Frage, ob in den schwedischen Schulen auch Unterricht in der Muttersprache erteilt würde, antwortete, daß freilich aller Unterricht schwedisch, nur der Religionsunterricht in der obersten Klasse des Gymnasiums lateinisch gegeben werde. Aber den täglichen Umgang soll die Schule ergänzen und die Sprache veredeln, indem sie die Ideen bereichert. Das kann unmöglich durch einsames, stilles Lesen der Schüler in gleichem Maße erreicht werden wie durch gemeinsame laute Lektüre und Erwägung des Besten. Nicht als ob sich der Gewinn alsbald in einer wohlgesetzten und gewandten Sprache zeigen müßte. Weit entfernt! „Die Jugend muß haben, als hätte sie nicht." Was in sie eingeht an Ideen und Vorstellungen, mag im Innern ruhn und reifen, bis es als vollendete Frucht zu seiner Zeit von selbst hervortritt. Diese geistige Reife pflegt erst mit der körperlichen einzutreten. Vor der Pubertät freie geistige Produktionen erzwingen wäre darum ebenso sündhaft, wie durch künstlichen Reiz den Geschlechtstrieb erregen. Das Bild ist stark, aber nicht unberechtigt. „Ein Knabe soll turnen, aber keinen Aufsatz über den Nutzen des Turnens in leiblicher und geistiger Beziehung ausarbeiten; ein Kind soll nicht einschlafen, ohne gebetet zu haben, aber keinen Aufsatz machen über den Nutzen des Abendgebets." Durch solche Übungen zerstört man gewaltsam das eigentlich Kindliche an ihm, die reflexionslose Unmittelbarkeit des Empfindens. Für die Stufe, der das Lesebuch bestimmt ist, müssen darum die freien geistigen Produktionen ausgeschlossen bleiben.[1]) Doch damit bekämpft Wackernagel keineswegs die Aufsätze überhaupt. Er schlägt vielmehr vor, was in ganz ähnlicher Weise durch die neuen preußischen Lehrpläne eingeführt wurde: daß jeder Lehrer in seinem

¹) Von dem Vorwurf, auch nach dieser Seite hin Überforderungen gestellt zu haben, ist Hiecke, Wackernagels bereits erwähnter Zeit- und Fachgenosse, nicht ganz frei zu sprechen, wiewohl sich die Sache, genau besehn, bei ihm keineswegs so schlimm stellt, wie es nach der Schilderung von Laas (a. O. S. 103. 109) den Anschein hat. Die von Laas angeführten Themen bezeichnet Hiecke deutlich genug als lediglich für die oberen Klassen

Fache neben mündlichen Vorträgen von Zeit zu Zeit schriftliche Arbeiten über irgend einen abgehandelten Lehrgegenstand anfertigen lasse, bei denen besonders auf die Darstellung zu achten sei.

Und die grammatische Behandlung der Muttersprache? — Sie gehört nach Wackernagel ebenso wenig auf diese Stufe wie jene künstlichen Produktionen. Hier hat Grammatik nur Sinn, wo es sich um Erlernung einer fremden Sprache handelt. Die Muttersprache aber bildet sich in dem Kinde in freier Entfaltung teils von den Eltern ererbter Anlage, teils fort und fort durch sein Ohr eindringender Sprachkeime. Grammatik der Muttersprache giebt es nur im streng wissenschaftlichen Sinne als historische und vergleichende, die aber natürlich nicht mit Kindern, sondern erst auf der Oberstufe des Unterrichts zu treiben ist. So hatte schon Jakob Grimm in der Vorrede zu seiner deutschen Grammatik gewissermaßen grammatische Anarchie erklärt: Das Sprachvermögen bilde sich in jedem Menschen von selbst ohne künstlichen Eingriff; jeder Deutsche sei sich mit seiner Sprache eine selbsteigne lebendige Grammatik und könne kühnlich alle Sprachmeisterregeln fahren lassen; deutsche Grammatik gebe es nur als Sprachphilosophie oder Sprachgeschichte. Hatte Grimm es dabei vor allem auf die „unsägliche Pedanterei" eines Adelung und seines Anhangs abgesehen, die dem deutschen Volke willkürlich die Autorität ihrer Lieblingsschriftsteller aufdrängen wollten, an denen sich seine Sprache zu orientieren habe, so richtete sich Wackernagel besonders gegen Karl Ferdinand Beckers Schulgrammatik. Becker wollte zwar nicht wie Adelung und die Seinen den Schüler erst deutsch reden lehren — er „versteht und spricht ja seine Muttersprache vor allem Unterricht" — vielmehr ging er von der Voraussetzung aus, daß Sprache und Logik sich decken und wollte den Kindern an der Sprache die wichtigsten Unterscheidungen der Begriffe und ihrer Verhältnisse zu einander zum Bewußtsein bringen und geläufig machen, um sie so allmählich zu einem vollkommenen philosophischen Verständnis der Sprache zu führen (NB. in der Volksschule!) „Erst dann, wenn die Verhältnisse der Begriffe und Gedanken und die ihnen in der Sprache entsprechenden Formen in allen ihren Besonderheiten wahrhaft erkannt und bestimmt unterschieden werden, wird der Sprachunterricht fruchtbar," heißt es in der Vorrede. Selbst wenn die Voraussetzung dieser Methode richtig wäre, müßte man Wackernagel gewiß zugestehn, daß ihre logisch zergliedernde Art für Kinder ganz und gar nicht passe und den natürlichen Prozeß der Sprachentwicklung nur störe. Aber auch ihr Grundgedanke ist grundfalsch. Sie trägt ein System von Denkverhältnissen an die

---

berechnet (a. O. S. 129. 133). Und was er z. B. in dem VII. Abschnitt „Über Produktionen, die auf Beobachtung des Lebens gegründet sind," an Themen für die unteren und mittleren Klassen anführt, scheint mir im allgemeinen nicht zu hoch gegriffen. S. 127 heißt es: „Es giebt zu wenig lyrische Situationen, die für das Knabenalter interessant und faßlich genug wären."

Sprache heran, nach dem es sie einteilt, während eine wissenschaftliche Grammatik die Sprache als Organismus zu betrachten hat, der als solcher sein System in sich selbst trägt, das also auch nur aus ihm selbst zu entwickeln ist. Solchen Thorheiten gegenüber kann man es Grimm und Wackernagel kaum verdenken, daß sie die grammatische Belehrung aus dem deutschen Unterricht der Unterstufe lieber ganz verbannt wissen wollten und die Erlernung der Elementarbegriffe, vor allem der Terminologie, lediglich dem fremdsprachlichen Unterricht zuwiesen. Die jetzige Praxis stimmt bekanntlich darin nicht mit ihnen überein. Doch ist hier nicht der Ort, das Für und Wider dieser Praxis zu erwägen.[1])

Auch in der Orthographie wünscht Wackernagel keinen besonderen Unterricht. Sie lernt sich am besten durch Lesen und Üben. Daß hie und da Regeln mit unterlaufen, ist natürlich nicht ausgeschlossen. Auf seine Orthographie kommen wir später noch zurück.

So bleibt denn für den besonderen deutschen Unterricht nur Lesen und mündliche oder schriftliche Wiedergabe des Gelesenen übrig: im Mittelpunkte steht die Nationallitteratur, das Lesebuch. Für die Auffassung ist das Wichtigste, daß der behandelte Inhalt als Ganzes in den Schüler eingeht. Dazu scheint das zerpflückende Sokratisieren wenig geeignet. Nur aus dem Gegensatz gegen „jenes Herumkratzen und Herumklettern an dem Gegenstande, das ein unerfahrener Lehrer für Eifer und Spannung hält,“ ist es zu verstehn, was Wackernagel vom Schweigen der Schüler rühmt. „Die Abwehr alles Störenden, der eigenen Trägheit, der fremdartigen Gedanken und Neigungen, das ist die Thätigkeit des Schülers; er arbeitet nicht an dem Objekt, sondern an dem, was sich dem Eingang desselben, der Realisation desselben in ihm entgegensetzt.“ So in der Stille aufgenommen, wird sich der Gegenstand und mit ihm die an den Gegenstand gebundene Sprache in geräuschlosem Wachstum entfalten. — Solche und ähnliche Äußerungen sollte man nicht so leichthin als äußerst unpraktisch belächeln; sie entstammen einem edlen, wahrhaft großen Sinn, der seinen Träger auch zum Feinde des zeitgenössischen rationalisierten Christentums machte: jener bescheidenen Pietät dem Objekt gegenüber statt einer schnell fertigen Anwendung des eigenen Beliebens auf den Gegenstand. Es wäre wohl zu wünschen, daß solcher Sinn

---

[1]) Erwähnt sei nur, daß Hiecke im Gegensatz zu Grimm und Wackernagel „schon für das rein praktische Interesse des bloßen Verständnisses und des eigenen Ausdrucks ganz trivialer Gedanken einen besonderen Unterricht in der deutschen Grammatik für unerläßlich hielt, und auf Schulen mit fremdsprachlichem Unterricht außerdem, um der Erlernung der fremden Sprache vorzubauen. Im Anschluß an die Lektüre sollten die Schüler zu eigener Beobachtung angeleitet werden. Den formalen Gewinn, den diese induktive Art im Gegensatz zu der deduktiven Methode des fremdsprachlichen Unterrichts mit sich führt, hebt besonders Wilmanns im Programm des Gymnasiums zum grauen Kloster (Berlin 1870) hervor.

noch recht verbreitet wäre. Wenn man aber aus jenen Äußerungen Wackernagel den Vorwurf schmieden will, er verwerfe jede anregende Frage oder erklärende Bemerkung, so ist das einfach unberechtigt. Denn daß der Lehrer bei der „Abwehr alles Störenden" helfen muß, indem er die Schwierigkeiten, die der Auffassung im Wege stehen, beseitigt, ist an sich klar und außerdem, wie wir sahen, von Wackernagel ausdrücklich in der Vorrede zur ersten Auflage seiner Auswahl deutscher Gedichte gefordert worden.

Damit ist nur der Hauptsache nach skizziert, was Wackernagel über den Unterricht im Deutschen bis zum vollendeten 14. Lebensjahre, oder — seinen Gedanken recht eigentlich entsprechend — bis zum Eintritt der Pubertät in jenem Dialog ausgeführt hat. Wollte ich den Gedankengang bis ins Einzelne verfolgen, so würde ich doch eine Lektüre des Schriftchens selbst nicht ersetzen können, das in seiner Art eine Perle deutscher Darstellung ist.

Leider hat er seine Ansichten über den Unterricht im Deutschen, soweit er über jene Periode hinausfällt, vor allem also auf der Oberstufe des Gymnasiums nicht in gleicher Ausführlichkeit dargethan. Die geplante Erweiterung jenes Gesprächs nach dieser Richtung hin[1]) blieb um andrer Arbeiten willen unterwegs. Auch hat er ein größeres zusammenhängendes Sprachwerk, das jenem weiteren Unterricht dienen sollte, nicht in der ursprünglich beabsichtigten Weise vollendet. Zwei Teile dieses Werks sind erschienen; es ist die „Auswahl deutscher Gedichte," die er zuerst 1832 herausgab und nachmals zu seiner großen Freude noch selbst fünfmal neu auflegen konnte, und das „Handbuch deutscher Prosa" vom Jahre 1837. Ein dritter Teil sollte Grammatik und Metrik behandeln; doch kam er nicht zum Druck.[2]) Dafür erhielt das Werk später eine Ergänzung andrer Art in den „Edelsteinen deutscher Dichtung und Weisheit im 13. Jahrhundert," die seit 1850 vier Auflagen erlebten. In den zum Teil bereits erwähnten klassischen Vorreden zu diesen Büchern giebt der Verfasser auch hie und da Andeutungen über den Betrieb des Unterrichts, sodaß sich daraus ungefähr ein Bild davon gewinnen läßt, wie er ihn wünschte. — Grund und Ausgangspunkt alles Unterrichts bilden auch auf dieser höheren Stufe wiederum die entsprechenden Lesebücher; doch gestaltet er sich nunmehr wissenschaftlich. Das zeigt sich schon in der Anlage der Bücher.

„Die Gedichtsammlung ist so geordnet, daß sie in den sechs ersten Abschnitten diejenigen Formen der Poesie enthält, welche den Dichtungen fremder Völker nachgebildet sind, in dem siebenten die ursprünglich deutschen Maße, und im achten einen Anhang von strophischen Gedichten, über deren Form, ob dieselbe uns angehöre oder nicht, einstweilen keiner Untersuchung Raum gegeben

[1]) Vgl. die vierte Aufl. seiner Auswahl deutscher Gedichte.
[2]) ibidem.

werden soll,“ so bestimmt der Verfasser selbst den Gesichtspunkt, unter dem die Zusammenstellung erstmalig angefertigt wurde. Man war bald bei der Hand mit dem Vorwurf, es solle an dem Buch seiner Einteilung gemäß nichts andres als Metrik gelernt und geübt werden. Und doch hatte Wackernagel sich deutlich genug durch Angabe seiner Gründe gegen eine solche Zumutung verwahrt und konnte darum auch, unbeirrt durch solchen Mißverstand, bei den späteren Auflagen im wesentlichen bei seinem Teilungsprinzip beharren. Eine Anordnung, wie er sie traf, „macht es möglich zu zeigen, nicht nur welche Dichtungsarten uns ursprünglich eigen sind, und in welcher Besonderheit sie es immer gewesen, sondern zugleich wann und auf welchen Wegen sich uns fremde Anschauungen aufgedrängt und uns zu neuen Gattungen der Poesie geleitet haben.“ Zugleich giebt sie in geeignetster Weise zu einer Untersuchung über den Einfluß von Form und Inhalt auf einander die Beispiele in die Hand. Vor einer Anordnung nach Dichtungsarten hat sie z. B. auch das voraus, daß sie Drama und Epos beide mehrfach in verschiedenen Abschnitten einführt und jedesmal durch die bloße Stellung schon über Herkunft und Geschichte die ersten Nachweisungen giebt. — Die zweite Auflage brachte eine Erweiterung. Das Buch wuchs auf 10 Abschnitte an. Hinter den sechs alten ersten findet sich ein neuer Abschnitt mit allitterierenden Dichtungen — darunter ein Stück aus dem Heliand —, und jener Teil mit den ursprünglich deutschen Maßen ist in zwei zerfallen, einen für die altdeutschen Reimpaare — hier auch Proben aus den beiden niederdeutschen Bearbeitungen von Reinhard Fuchs, dem flandrischen Reinaert und dem niedersächsischen Reineke Vos — und einen Teil für die Nibelungenstrophe. Außerdem kam zum letzten Abschnitt ein Anhang von Kirchenliedern hinzu.

Es ist unmöglich, die ganze Fülle der Gedanken, die Wackernagel in den verschiedenen Vorreden zu diesem Werke niederlegte, hier eingehend zu würdigen. Sie verraten alle nicht nur den feinsinnigen Schulmann, sondern auch den gründlichen Kenner und Forscher unsrer Litteratur. So was er in der ersten Vorrede über Hölderlin und Platen bemerkt, in der zweiten der Exkurs über den allitterierenden Vers, aus dem er in der dritten alle übrigen deutschen Versformen abzuleiten sucht, und endlich — ebenso in der dritten Vorrede — die kurze Übersicht über den Entwicklungsgang der deutschen Dichtung, an deren Schluß er der Wiederbelebung der klassischen Gedichte des Mittelalters eine mächtige Wirkung auf die weitere Gestaltung der hochdeutschen Poesie verheißt. „Goethe und seine Schule bilden nicht die letzte Hebung unsrer Poesie; zuvor muß die mittelalterliche Dichtung, die bei jener Hebung kaum mitgewirkt, ihren Einfluß nachholen.“[1])

---

[1]) Hier ist vielleicht auch die richtige Stelle der Wackernagelschen Ausgabe von Vilmars Litteraturgeschichte zu gedenken. Nach Schulze ist es die 17. Auflage. Trotz aller Bemühungen habe ich sie weder auf Bibliotheken noch durch den Buchhandel bekommen können und vermag also nichts Näheres darüber zu sagen.

Das alles ist zumeist für einen weiteren Leserkreis jenseit der Schule bestimmt und für das engere Maß ihrer Bedürfnisse nur indirekt von Wert. Uns aber kommt es hier vor allem auf Bestimmung und Brauchbarkeit des Werks für direkt unterrichtliche Zwecke an. Da scheint mir zunächst die Anlage der Sammlung in der That vortrefflich. Sie ermöglicht einen anschaulichen Überblick über den eigentümlichen Entwicklungsgang der deutschen Poesie. In der starken Berücksichtigung des fremden Elements in Übersetzung und Nachahmung zeigt sich Herders und Rückerts Einfluß. Durfte es in einer geschichtlichen Darstellung der deutschen Dichtung nicht übergangen werden, so scheint mir auch seine Anordnung nach metrischen bezw. musikalischen Gesichtspunkten nicht verfehlt; denn es ist wohl richtig: „Die Höhe des Einflusses hat ihr Maß in dem Grade, in welchem die fremde Form sich unter der Nation verbreitet und bei derselben Anklang gefunden hat.“ Jedenfalls gewinnt der Schüler unter richtiger Leitung des Lehrers aus dieser Sammlung neben der erfreuenden Kenntnis des Schönsten und Besten in unsrer Poesie und neben der Anschauung ihrer Mannigfaltigkeit die wichtige Einsicht, welche geistigen Beziehungen unser Volk mit andern verbinden, und was es aus diesen Beziehungen für sich gewonnen hat. Um so bedauerlicher ist es freilich, daß der Verfasser dem seiner Zeit so einflußreichen Alexandriner keine Stelle gönnte. Vielleicht hat man darin noch ein Stück Jahn'schen Hasses auf die „Welschsucht“ zu sehn.

Konnte schon diese Sammlung zugleich der vergleichenden Grammatik dienen, indem sie in mittelhochdeutschen und dialektischen Stücken Stoff zur Beobachtung bot, so gaben speziell für das Mittelhochdeutsche die „Edelsteine deutscher Dichtung und Weisheit im 13. Jahrhundert“ weitere Gelegenheit. Wackernagel gehört zu den ersten Vorkämpfern für die Einführung der germanistischen Studien in die Schule, und er hat das besondre Verdienst, sich als erfahrener und besonnener Schulmann sogleich von allerlei Überforderungen und Einseitigkeiten frei gehalten zu haben, in die seine Mitkämpfer verfielen — ich erinnere nur an Rudolf von Raumer. „Nach meiner Überzeugung sollte man sich in der Schule auf das Mittelhochdeutsche beschränken, die älteren Perioden aber der Universität oder dem Privatstudium überlassen,“ heißt es in der Vorrede zu den „Edelsteinen.“ Für das andre hat die Schule nicht Zeit. Althochdeutsch, Altsächsisch und Gotisch müßten freilich vorhergehn, wenn die sprachliche Seite zur Hauptsache würde; der Schule muß es jedoch vor allem um die Einführung in die klassische Litteratur des Mittelalters zu thun sein. „Die mittelhochdeutsche Litteratur ist aber gerade um des willen eine klassische, weil sie nicht den Reflex eines einmal dagewesenen poetisch und sittlich großartigen Zeitalters oder das Verlangen darnach ausdrückt, sondern aus einem solchen Leben selbst hervorgegangen, aus einem in den herrlichsten Anschauungen befangenen, von den kräftigsten Vorurteilen, wie ein gesunder Organismus sie nur erzeugen kann, genährten Leben.“ Durch das offene Thor

der Poesie soll der Schüler in die germanistischen Studien eingehen, sie muß ihm Liebe und Vertrauen einflößen und ihn reizen, auch Schwierigkeiten, wo sie sich bieten werden, zu nehmen. So mag er einen ähnlichen Weg geleitet werden, wie ihn die Begründer der germanistischen Wissenschaft selbst gegangen sind: „von der Freude an der Volkspoesie, an ihren Sagen, Märchen und Liedern, zu dem Studium ihres Inhalts, ihrer Sprache, ihrer Geschichte."

Die Auswahl aus der Fülle des Bedeutenden ist durch pädagogische Rücksichten bedingt. Abgesehn davon, daß manches wegen seines Inhalts für die Schule bedenklich ist, soll auch überall nur Ganzes, in sich Abgeschlossenes geboten werden. Darum sind Wolframs Dichtungen ausgeschlossen und der gleichzeitigen Privatlektüre oder späterem Studium des Schülers vorbehalten. Das Nibelungenlied aber gestattete nach Lachmanns Hypothese eine Ausnahme von dieser Regel. Es ist nach einzelnen Gesängen dargeboten, die Auslassungen sind durch verbindende Noten ersetzt. Hartmanns „Armer Heinrich" ist nach der Hauptschen Ausgabe ganz aufgenommen. Es folgen Lieder Hartmanns, gleichfalls nach Haupt, Reimars des Alten nach von der Hagens Minnesängern, und vor allem Walthers in reicher und schöner Auswahl aus Lachmanns Ausgabe. Für die Proben aus Freidanks Bescheidenheit ist Wilhelm Grimm benutzt. Freidank gehört schon wegen seines Verhältnisses zur Volkspoesie, namentlich zum Sprichwort in die Schule. „Wie oft lehrt er uns jene große Wahrheit, daß deutsches Denken und Dichten gleich der Sprache ein sich vererbendes ist, ein Kreislauf von Herz zu Herzen mit lebendigem Pulsschlag, der jedem einzelnen das Wort, das auch alle andern wissen, auf die Zunge legt." So mancher seiner Gedanken findet sich fast in gleicher Form in früherer oder späterer Litteratur wieder. Es giebt dem Schüler zu denken, wenn er den Spruch liest:

Daz jâr gât hin, der tôt gât her:
der widerseit uns âne sper,

und sich dabei des Liedes erinnert:

Wer weiß, wie nahe mir mein Ende!
Hin geht die Zeit, her kommt der Tod.

Den Beschluß des Buches bilden Prosa-Darbietungen aus David von Augsburg nach Pfeiffers Ausgabe der deutschen Mystiker und Berthold von Regensburg nach der Heidelberger Handschrift. Ein Wörterbuch ist angehängt und der Vorrede eine kurze Abhandlung über Orthographie und Aussprache des Mittelhochdeutschen hinzugefügt.

Die notwendige Ergänzung zu der Auswahl deutscher Gedichte bildet das Handbuch deutscher Prosa. Hier sind die älteren Stücke chronologisch geordnet bis gegen Ende des 17. Jahrhunderts, doch ist zugleich Bedacht darauf genommen, daß möglichst alle Darstellungsarten vertreten sind. Besonderes Interesse würden die Schüler gewiß den geschichtlichen Stücken aus

alter Zeit entgegenbringen: so den Urkunden aus dem 13. und 14. Jahrhundert, dem „Streit der Weber und Wollarbeiter mit dem Rate zu Köln“ aus einer Kölnischen Chronik vom Jahre 1499, oder dem Abschnitt aus Petermann Etterlins Schweizerchronik von 1507. Für das Reformationszeitalter ist die Reformation der Kirche wie die der Sprache ins Auge gefaßt. Auch die katholische Polemik ist vertreten. So findet sich neben der bekanntlich von Luther herausgegebenen „deutschen Theologia“ die Gegenschrift des Bischofs Berthold zu Chiemsee: „tewtsche Theologey.“ Verschiedene dialektische Stücke — darunter z. B. „Albrecht Thürer, maler zu Nürnberg“ aus Sebastian Francks Chronika, Zeytbuch und Geschichtbibel — geben eine Anschauung von der Freiheit, mit der noch jede Provinz ihre eigentümliche Mundart pflegte. Für die spätere Zeit ist die chronologische Folge aufgegeben, um einer Anordnung nach der Darstellungsart Platz zu machen, die eine historische insofern heißen kann, als sie die Entwicklung von dem schlichten Ausdruck der Anschauung und Überlieferung durch die künstlicheren Formen bis zur abstraktesten wissenschaftlichen Behandlung vorführt. Wozu hier weitere Proben und Aufzählungen! Man wird es mir nach allem Vorangehenden wohl glauben, daß der Verfasser aus reichster unmittelbarer Kenntnis schöpft. Wegen einiger seltener Gaben, wie die Auszüge aus dem Görres'schen Heldenbuch von Iran, Brentanos „Aus der Chronika eines fahrenden Schülers“ oder das Märchen aus Arnims Kronenwächtern, rechnete er auf Freunde auch außerhalb der Schule. Und in der That, wäre das Buch nur mehr bekannt: es würde manchem Hause willkommenen Stoff zur Unterhaltung und Belehrung bieten. Mit der Auswahl deutscher Gedichte könnte es einen kleinen Hausschatz bilden, nützlicher vielleicht als manche vollständige Klassikerbibliothek, die wegen ihres überwältigenden Umfangs ungelesen im Schranke ruht.

In der Schule, auf der Oberstufe der höheren Lehranstalten stehen nach des Verfassers Bestimmung die drei besprochenen Bücher im Mittelpunkt des deutschen Unterrichts. Litteraturhistorische und grammatische Belehrung — das hat er wiederholt in den verschiedenen Vorreden hinreichend angedeutet — erfolgen nur in unmittelbarem Anschluß an die eigene Anschauung der Schüler. Von diesem langsamen Weg der Eingewöhnung verspricht er sich mit Recht mehr bleibenden Gewinn als von Vorträgen über Litteraturgeschichte und gelegentlichen Proben und Beweisstellen dazu. Daß neben den Lesebüchern auch größere Dichtungen entweder in der Klasse vorgelesen oder den Schülern zur Privatlektüre empfohlen und aufgegeben werden sollen, ist mehrfach betont. Zur Vervollständigung des Bildes von dem deutschen Unterricht auf der Oberstufe, wie es Wackernagel vorschwebte, trägt auch einigermaßen der Elberfelder Unterrichtsplan bei, den Schulze mitteilt. Stimmt er nicht in allem genau mit den entwickelten Ansichten Wackernagels überein, so ist zu bedenken, daß er für eine lateinlose

Schule entworfen wurde und keineswegs ausschließlich von dem Gutdünken des Direktors abhing.

In den Klassen von Sexta bis Tertia wurde das deutsche Lesebuch nach seinen drei Teilen dem Unterricht zu Grunde gelegt; in Sekunda erteilte Wackernagel ihn selbst in vier Stunden, in zweien deutsche Grammatik mit besondrer Berücksichtigung der Lehre von den Redeteilen, in der dritten Vorbereitung und Besprechung der Aufsätze, in der vierten wurden Gedichte gelesen, erklärt, vorgetragen, auch größere vorgelesen, wie der Cid und Herzog Ernst. In der Prima verwendete er zwei Stunden zur Geschichte der deutschen Sprache, Verhältnis der Schriftsprache zu den Mundarten, auch ließ er die Schüler in ihren heimatlichen Mundarten kleinere Aufsätze machen; sodann behandelte er die Entwicklung der dreierlei Dichtungsarten: Lied, Epos, Drama, und gab eine Geschichte der deutschen Metrik. Gelesen wurden außer kleineren Stücken älterer und neuerer Zeit die Antigone in der Donner'schen Übersetzung, Richard II., Julius Cäsar, das Nibelungenlied und andre Stücke aus den „Edelsteinen."

Daß er hier auf den oberen Klassen die freien Produktionen der Schüler ebenso pflegte, wie er sie von den untern ferngehalten wissen wollte, beweist ein Blick in das Verzeichnis der Themata, die er in der Prima der Elberfelder Realschule zu den deutschen Aufsätzen gab.[1]) Sprichwörter, Charakterdarstellungen, geschichtliche und auch ästhetische Aufgaben in großer Auswahl bezeugen es zur Genüge.

Was Wackernagel in Schrift und Praxis für den Unterricht im Deutschen geleistet hat, das wird uns klar durch eine Umschau in Vergangenheit und Gegenwart. Der Rückblick zeigt ihn uns als einen der ersten, vielleicht den einflußreichsten Verfechter der Ansicht, die den gesamten deutschen Unterricht auf die Lektüre der Nationallitteratur gründet und die germanistischen Studien in weiser Beschränkung auf die mittelhochdeutsche und einige dialektische Dichtung und Prosa in der Oberstufe der höheren Schulen einführt. Durch seine Polemik gegen das zersetzende Sokratisieren in der Erklärung poetischer Stücke, gegen einen grammatischen Unfug wie den der Anhänger Adelungs oder Beckers hat er ein Verdienst, das man ihm danken muß, selbst wenn man über die Zulässigkeit oder Notwendigkeit einer elementaren grammatischen Belehrung auf der Unterstufe andrer Meinung ist wie er. Und der Vergleich mit der gegenwärtig herrschenden Praxis zeigt uns das Wesentliche seiner Neuerungen noch heutigestags in Geltung. — Aber mehr noch als alles das, in viel weiteren Kreisen sollten ihm seine verschiedenen Lesebücher ein bleibend dankbares Andenken sichern. Ohne Ausnahme wären sie einer neuen Ausgabe wert, wie sie das deutsche Lesebuch erfahren hat, bei dem mir die nötigen Ergänzungen ganz im Sinne Wacker-

---

[1]) Ebenso bei Schulze, Anmerk. 65.

nagels gegeben scheinen. Seine Fibel ist in der That ein „goldenes" Buch, das man in den Händen jeder Mutter wünschen möchte. Wenn sie auch nicht in allen Fällen Zeit oder Geschick hat, das Kind danach lesen zu lehren, so könnte es ihr doch selbst eine nützliche Schule echter Kindlichkeit werden, die ihr im Umgang mit den Kleinen trefflich zu statten käme. — Beiläufig sei erwähnt, daß auch Harnisch, dessen wir schon mehrfach gedachten, in seinem Vollständigen Unterricht in der deutschen Sprache die erziehliche und belehrende Vorarbeit der Mütter für die Schule betont. Nur meint er in richtiger Schätzung der thatsächlichen Verhältnisse, die Schule müsse ein Geschlecht von dazu geeigneten Müttern erst heranziehn. Bei ihm geht der Gedanke jedenfalls auf Pestalozzi zurück.[1])

Zwei Eigentümlichkeiten Wackernagels habe ich bisher absichtlich ganz außer acht gelassen, zum Teil weil sie für seine Totalansicht vom deutschen Unterricht nicht wesentlich von Belang sind, oder doch gegenwärtig recht wenig Anklang finden dürften, dann aber auch, weil ich die eine von ihnen gern ausführlicher behandeln und auf ihren Ursprung hin untersuchen wollte: ich meine seine orthographischen Reformvorschläge und seine Vorliebe für die Mundarten.

Daß ich auf jene auch hier nicht näher eingehe, wird mir der Leser gewiß gern verzeihen.[2]) Angeregt und getragen sind sie von der Freude an dem neu erschlossenen germanistischen Wissensgebiet, die den sprachgeschichtlichen Beobachtungen auch in der Schreibweise Geltung verschaffen wollte. Schränkte er diese Neigung aus praktischen Gründen schon selbst auf den Grundsatz ein: „wo die Schreibung zweifelhaft geworden, wende man sich der etymologisch richtigen zu; wo aber eine falsche allgemeine Geltung bekommen, gehe man vorsichtiger zu Werke," so lehrt uns neuere Einsicht das phonetische als das einzig richtige Grundprinzip der deutschen Rechtschreibung betrachten. Denn abgesehn davon, daß die Rechtschreibung dem Bedürfnis der Gegenwart mehr Rechnung zu tragen hat als irgend welchen Forderungen der Germanistik, würde jene sprachgeschichtliche Methode auch keineswegs in allen Fällen das wissenschaftlich Richtige sicher treffen können, da sich der Lautwandel nicht immer streng nach Grimms Gesetzen, sondern oft auch unter andern Einflüssen, z. B. mundartlichen vollzog. Nach dieser Seite hin hat bekanntlich Rudolf von Raumer entschiedene Verdienste.

Nicht so eilig möchte ich an Wackernagels Aufstellungen über die Pflege des Dialekts vorübergehen.[3]) Schon 1835 schreibt er: „Das Hochdeutsche ist

---

[1]) Interessant ist es zu sehen, wie gleichzeitig in Frankreich, wohl durch Rousseau angeregt, Auguste Comte die Erziehung bis zum 14. Jahre der Familie, der Mutter zuweist. Vgl. Sterzel: Comte als Pädagoge. Dresden 1886.

[2]) Sie sind niedergelegt in der Vorrede zur zweiten „Ausgabe seiner Auswahl deutscher Gedichte" und besonders in dem „Unterricht in der Muttersprache."

[3]) Sie finden sich schon hier und da in den Vorreden zu den früheren Werken, am ausführlichsten gleichfalls in dem „Unterricht."

das Meer geworden, in welches alle Mundarten abfließen; aber sie sollen nicht an ihm vergehen, sondern ihre Gestade befestigen und anbauen." Dem entsprechend teilt er es in seinem Gespräch als einen Lieblingsgedanken mit, es möchte aller Unterricht in der Volksschule im normalen Dialekt jeder Landschaft erteilt werden, der von einem Verein zur Erhaltung der Mundarten zu ermitteln, in den dann auch die Lehrbücher zu übersetzen seien. Bibel und Gesangbuch blieben indessen von dieser Übersetzung ausgeschlossen und bildeten mit der übrigen hochdeutschen Litteratur, deren Sprache in Anknüpfung an die Mundart gelernt würde, das geistige Band, das die „ungeteilte, aber schön gegliederte Nation" zu einem Organismus einte. — Es ist nicht schwer, diesen ganzen schönen Zukunftstraum wegen der praktischen Schwierigkeiten seiner Durchführung ins Reich der Utopie zu verweisen. Bemühen wir uns lieber, ihn in seiner Wurzel zu verstehn; denn er macht mindestens dem Volksfreund im Pädagogen alle Ehre. Wünschte Wackernagel auf der Oberstufe höherer Schulen den Dialekt schon zum Zweck wissenschaftlicher Vergleichung gepflegt, um seinen gewaltigen, auch jetzt immer noch wirksamen Einfluß auf die Bildung des Neuhochdeutschen deutlich werden zu lassen, so war es offenbar noch ein andrer Grund, der ihn auf jenen Gedanken für die Volksschulen führte. Ich suche ihn in derselben Stimmung, die ihn in seiner Ausgabe von Luthers geistlichen Liedern um den Untergang so mancher alten, schönen volkstümlichen Gebräuche klagen läßt. Das Schwinden der Kurrende, der er als Schüler einst selbst in Berlin angehört hatte, brachte ihn zu jener traurigen Wahrnehmung. Man wird kaum leugnen: mit solchen und ähnlichen Sitten geht ein Hauch des Poetischen dahin, den man nicht so leicht preisgeben sollte. Und ebenso sicher ist, daß solche Ortssitten und Volksgebräuche aufs innigste mit der eigentümlichen Mundart zusammenhängen. Erhaltung der Volkssitte, Volkssprache, Volksehre, das ist es in der That, was sich Wackernagel von einer sorglicheren Pflege des Dialektes verspricht. Und darin steht er nicht allein. Bei Harnisch wiederum liest man im vierten Teil seines Sprachwerks ganz ähnliche Gedanken.[1]) Bei beiden scheinen sie mir letztlich auf ihren gemeinsamen Freund Jahn zurückzugehn, der namentlich in seiner deutschen Turnkunst wiederholt für die Mundarten eintritt. Sie „zeugen immerfort den alten Urstamm in sprachtümlicher Reinheit von Geschlecht zu Geschlecht. Der könnte ohne ihren Schirm gar leicht an einseitiger Überfeinung und Verzierlichung versiechen, Saft und Kraft verlieren und marklos an der

---

[1]) Wir wurden schon mehrfach auf die geistige Verwandtschaft der beiden Männer aufmerksam: es ist mir sicher, daß Wackernagel von Harnisch stark beinflußt wurde. Eins sei hier noch nachgetragen. Gegenüber den üblichen freien Produktionen der Knaben heißt es bei Harnisch, Teil IV S. 32: „Es ist eine Ungerechtigkeit zu verlangen, daß jemand über etwas gut sprechen und schreiben soll, worüber er nicht gedacht hat, nicht hat denken können — eine Sünde, die mancher Lehrer begeht." Man erinnert sich ohne weiteres an das, was Wackernagel später bemerkte.

Auszehrung verquinen." — „Die Schriftsprache ist die höchste Anwaltschaft der Spracheinheit, die Mundarten bleiben die dazu höchst nötigen Urversammlungen der vielgestalteten Einzelnheit." — „Die Gesamtsprache hat hier Fundgruben und Hülfsquellen, die wahren Sparbüchsen und Notpfennige des Sprachschatzes."

Den Beschluß meiner Abhandlung soll eine Stelle aus Wackernagels Vorrede zur zweiten Auflage seiner Auswahl deutscher Gedichte bilden, die ich hersetze als Zeugnis des sittlichen Ernstes, mit dem er seine pädagogische Aufgabe faßte, zugleich als Stilprobe, dabei dann jeder Leser für sich ermessen mag, wie weit diese Ausführungen für unsre Zeit noch wahr und wert bleiben:

„In unsern Tagen feiert die Kunst. Sie weiß, daß sie nicht länger ihren Weg für sich gehen und den tiefsten Interessen der Seele fremd bleiben darf. Eine neue Morgenröte des Glaubens regt ihre Flügel. Indes treten alle Gegensätze in die höchste Spannung. Die Reaktion des einseitig wissenschaftlichen Lebens ist eine doppelte. Die es aufrichtig gemeint, wenden sich dem Glauben zu; die aber in der Wissenschaft einen Deckmantel ihrer Bosheit verehrt, die durch Wissen ihr Gewissen beschwichtigen wollten und die Wimpel ihrer Einsicht über dem Sumpfboden eines übelberatenen Seelenlebens wehen ließen, finden es nicht länger der Mühe wert, diese Heuchelei fortzutreiben, sondern bekennen sich nunmehr offen zu all den Sünden und Schanden, denen ihre Seele bis dahin im verborgenen nachgehangen. Sie entsagen der Wissenschaft und aller neueren Kunst, von der sie wohl erkennen, daß sie unter den steten Einsprüchen der Reflexion nur ein halbes Leben geführt; ihnen ist Kunst fortan die Entfaltung des Abgrundes ihrer wie sie meinen von allem Glauben, aller Liebe, aller Hoffnung emancipierten Seele. Schauen wir ja in den Spiegel, den sie der Zeit vorhalten. Erfinden wir uns keine neue Formel, mit der wir auch diese Erscheinung abthun und es uns dann wieder wohl in unserer Haut sein lassen. Es hilft auch nichts, wenn Männer, die nicht gewohnt sind, geistlich zu richten, was geistlich gerichtet werden muß, sich zu Kämpfern in dieser Sache aufwerfen. Selbst wenn es L. Tieck gefallen hätte, seine Vogelscheuche zu einer verhängnisvollen Gabel im Stil der verkehrten Welt auszuschmieden und dieselbe gegen jene Emancipierten zu kehren, würden diese sich seinen Witz und seine Satire, deren Spiele er sonst so anmutig auf dem Goldgrunde des erhabensten Ernstes aufzuführen wußte, heute wenig anfechten lassen. Nein, der Kampf ist auf einem andern Felde zu führen, auf einem Felde, wo W. Menzel nicht einsam stehen wird. Lassen wir uns warnen, statt sicher zu werden und jener unsauberen Geister bloß zu spotten. Wenn sie uns predigen, daß der Begriff der Sünde für ein Genie nicht existiere, daß ihm Kirche und Buße nicht gezieme, daß es nicht nur der Treue spotten und des Ehebruchs sich rühmen dürfe, sondern daß gerade ein Mensch dadurch, daß er schamlos in alle Liederlichkeiten sich versenke und dem heiligen Geiste niemals Raum gebe, an seiner Seele zu arbeiten, ein

Genie werde, so ist dies keine fremde Lehre der Zeit. Wir haben dieselbe schon oft, nur zurückhaltender und in zahmeren Formen, hören müssen, und mancher ist daran zu Grunde gegangen. Was jene thun, wenn sie von aller Zucht und Sitte sich selbst emancipieren, das hat die Zeit, politisch wie religiös, seit lange geübt. Sie hat den Volkssitten nachgestellt, alles Rechtsgefühl untergraben, die Ehre der Stände vernichtet, das politische Vertrauen aufgelöst, Staat und Kirche entzweit und die Schulen zu mechanischen ungeistlichen Anstalten gemacht. Das Protestieren ohne positiven Glauben, durch den dasselbe allein Sinn hat, die Erkenntnis aus Gelüsten und zu Gelüsten; eine formelle anschauungslose Philosophie, die das persönliche Leben des Geistes, das ihre alleinige Werkstätte sein sollte, unberührt läßt; die perfide Geselligkeit, an welcher noch mehr als bloß die Familie zu Grunde geht; eine freudenlose, von aller Frömmigkeit und Gottesfurcht abgewandte Erziehung der Kinder, denen die Qualen einer eitlen Bildung dadurch versüßt werden, daß man sie recht früh an dem schlechten Leben der Erwachsenen teil nehmen läßt: dies alles ist nicht von heut, es ist die Nachtseite des reichen Lebens, das wir teilen, des sich wiedergebärenden Zeitalters. Gegen diese haben wir zu kämpfen, in der wir alle befangen sind, wir haben uns mit aufrichtiger Seele dem Lichte zuzuwenden, mit der Sünde ohne Vorbehalt zu brechen und der Lüge auf immer zu entsagen. So wird uns der Ernst nicht fehlen, dessen wir gegenüber den Ärgernissen jener Versunkenen bedürfen, in denen das Grauen der Nacht Gestalt gewonnen. Mit verlockenden Tönen zieht es über die Fluren, jauchzend folgt eine thatenlose Jugend, deren Spekulation, statt des Herren zu warten von einer Morgenwache bis zur andern, darin besteht, einen Vergleich mit der Sünde zu schließen und des Todes zu spotten. Mit Gotteslästerungen bekleidet braust das unzüchtige Gesindel daher, und nennt sich, so laut die Schlange aus ihm spricht, und so sehr seine Zähne, die eine schamlose Rede umzäunen, voll französischen Giftes sind, dennoch das junge Deutschland. Es hat das Aas im Herzen, um welches sich die Adler seiner Begriffe sammeln. Mit laut gellenden Hörnern verkünden sie: Es ist kein Gott. Lasset uns der Unzucht leben und die Keuschheit ein Laster heißen. Sie rühmen sich in somnambulerischer Verruchtheit der Wiedergeburt des Satans in ihnen; gegen den heiligen Glauben an die Verklärung und Auferstehung des Leibes setzen sie ihre Lehre von der Emancipation des Fleisches. So wollen sie das Christentum überwältigen.

Gott behüte die deutsche Jugend, daß sie nicht in die Stricke dieser Frevler falle. Gott verleihe jeglichem Lehrer die Kraft des heiligen Geistes, als treuer Eckart, ein Schild der ihm anvertrauten Jugend, die feurigen Pfeile des Bösewichts vor ihnen auszulöschen. Gebt nicht Raum dem Lästerer!" —

Die Verwertung der häuslichen Lektüre im Unterricht.

Von G. Fritze in Rheda.

In dem Juniheft dieser Zeitschrift hat Herr L. Dreyer die Notwendigkeit eines Reallesebuchs dargethan. Dasselbe Heft bringt die Nachricht, daß die Kgl. Regierung zu Düsseldorf einen Antrag, die Einführung eines derartigen Lesebuchs zur Förderung des Realunterrichts genehmigen zu wollen, ablehnend beschieden hat. Der Reg.-Bez. Düsseldorf gilt als Versuchsstation für Neuerungen auf schulpädagogischem Gebiet. Da seinen Schulen das beregte Buch vorläufig versagt bleibt, werden auch andere Bezirke nicht auf seine Einführung hoffen dürfen. Die Lehrer bleiben auf die Hilfsmittel verwiesen, die ihnen bisher zur Erweiterung und Vertiefung des Unterrichtsstoffes zur Verfügung standen. Eines dieser Mittel, die Verwertung der häuslichen Lektüre für den Unterricht, scheint unsers Erachtens in der Allgemeinheit nicht diejenige Verwendung zu finden, die es verdient. Ein erneuter Hinweis darauf erscheint darum nützlich.

Die Berechtigung der Schülerbibliotheken ist allgemein anerkannt. Der Kultusminister bewilligt für ihre Einrichtung leistungsschwachen Gemeinden Unterstützungen; die „Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung" sieht in der Begründung von Volks- und Jugendbibliotheken eine ihrer wesentlichsten Aufgaben. Diese Büchereien aber nur als Quelle der Unterhaltung betrachten, heißt ihren Wert verkennen, heißt Gold im Topfe haben, und es nicht gebrauchen.

Fast in allen Versammlungen, in denen sich Lehrer zu Nutz und Frommen der Schule und des Standes vereinigen, hört man Klage führen, daß die Menge des in der Schule zu verarbeitenden Wissensstoffes eine Vertiefung und Durchdringung desselben erschwere, ja oft unmöglich mache. Diese sich stets erneuernden Kundgebungen kann man nur mit Freuden begrüßen. Sie legen Zeugnis ab von der weiter und weiter sich ausbreitenden Herrschaft des vernichtenden und zugleich schöpferischen Gedankens: Nicht die Masse des Wissens, sondern die Tiefe in der Erfassung und Durchdringung eines Stoffes, die Art seiner Wechselbeziehungen zum Gefühls- und Willensleben bestimmen den Bildungsgrad eines Menschen. Dieser Gedanke drängt auf die Notwendigkeit, den gesamten Unterrichtsstoff in gründlicher Durcharbeitung als festwurzelndes, einheitliches Ganzes zum sichern Eigentum des Schülers zu machen, eine Notwendigkeit, welche die der planmäßigen Eingliederung eines jeden Erziehungsmittels in den Erziehungsplan zur natürlichen Folge hat. Es ist ein altes Gesetz im Kulturleben der Völker, daß eine Idee unwiderstehlich ihre praktischen Konsequenzen nach sich zieht, nachdem sie von den Köpfen der Massen Besitz ergriffen hat. So wird sich aus jenem Gedanken in nicht zu ferner Zeit eine Reform des Lehrplans der Volksschule als etwas Selbstverständliches ergeben, und dieser Lehrplan der Zukunft wird als etwas Selbstverständliches die organische Verbindung der häuslichen

Lektüre der Schüler mit dem Unterricht fordern. Bis zu seinem Erscheinen wird der Lehrer auf eigene Faust Versuche anstellen müssen, wie er die Privatlektüre der Schüler zur Ergänzung, Vertiefung und Belebung seines Unterrichts nutzbar machen kann.

Man hat vorgeschlagen, die häusliche Lektüre der Schüler schon auf der Unterstufe beginnen zu lassen. Wir halten solche Versuche für verfrüht. Einmal ist im zweiten Schuljahr die mechanische Lesefertigkeit der Schüler mit geringen Ausnahmen noch nicht genügend ausgebildet; ferner erscheint uns der kindliche Geist auf jener Stufe der selbständigen Aneignung eines Stoffes noch nicht gewachsen. Will der Lehrer seinen Kleinen aus dem Lieder- und Märchenschatz der Hey, Güll, Grimm, Reinick u. a. mehr Proben zugänglich machen, als das Lesebuch bietet, so möge er sie ihnen durch gutes Vorlesen, besser durch gutes Vortragen und Erzählen vermitteln.

Vielmehr halten wir erst die Mittelstufe für den Beginn der häuslichen Lektüre schon darum für geeignet, weil hier infolge des sich bedeutend erweiternden Gesichtskreises der Schüler ein Lesebedürfnis thatsächlich vorhanden ist. Auf dieser Stufe der Einführung in die Geschichte, die Länder- und Völkerkunde, in das Leben der Natur eröffnen sich dem Kinde völlig neue Gebiete, ungeahnte Beziehungen. Dinge, die sein Auge bisher achtlos kaum gestreift, werden ihm eine Quelle der Beobachtung, vertiefender Betrachtung. Das göttliche Geschenk des Forschungstriebes, des Dranges nach Wahrheit beginnt seine erlösende Wirkung.

Also sollen wir dem Kinde Reisebeschreibungen, Erzählungen, Naturschilderungen und dergleichen zur häuslichen Lektüre in die Hand geben? Weit gefehlt! Sagen, sagenhafte Erzählungen, einzelne Geschichten und Beschreibungen einfachster Art sind bisher im Unterricht behandelt und gelesen worden. Solche können wir dem Schüler des dritten Schuljahres auch zur häuslichen Lektüre unbedenklich anvertrauen. Diese mit dem Unterricht in Beziehung zu setzen ist nicht schwer. Im religiösen, Sprach- und Sachunterricht findet sich häufig Gelegenheit, Gelesenes zur Illustration heranzuziehen oder als schriftliche Aufgabe in kleinen Aufsätzen zu verwerten. Freilich macht eine der Einheitlichkeit ermangelnde, wahl- und ziellose Lektüre der Schüler eine Verwertung derselben im Unterricht unmöglich. Vielmehr müssen die gleichen Bildungsmomente möglichst zu gleicher Zeit auf die Schüler einer Stufe einwirken. Daraus ergiebt sich die Forderung: Die Bücherei sei nicht eine Sammlung guter, minderwertiger und schlechter Jugendschriften, sondern sie enthalte nur gute, mit Beziehung auf den Unterricht ausgewählte Lektüre. Jede der Schriften muß in 10—15 Exemplaren vorhanden sein. Vielleicht denkt dieser oder jener: Welche Verschwendung der den Gemeinden für Bibliothekszwecke so mühsam abgerungenen Mittel! Für zehn Schriften nur eine! Die so denken, kleben am äußerlich

Praktischen wie Judas, da er sprach: „Warum ist diese Salbe nicht verkauft um dreihundert Groschen und den Armen gegeben?“ Eine nutzbringende Verwertung der Lektüre fordert solche „Verschwendung“. Sollte sich wirklich bei großer Kurzsichtigkeit der Schulväter in dieser oder jener Bibliothek eine gewisse Einförmigkeit fühlbar machen, nun, so leihe man sich oder tausche aus den Büchereien der Nachbarkollegen das Fehlende aus.

Der Mittelstufe gehört aber nicht nur die sog. Massenlektüre. Durch Klassenlektüre — um diese beiden Schlagworte zu gebrauchen — bereite sie die Schüler zur selbständigen Lektüre von Büchern vor. Rektor Aberle (Klassen- und Massenlektüre, Bielefeld, Helmich) wählt als erstes Buch „das klassische Buch der Kindheit,“ den Robinson, in der Ausgabe von Küppers und Arndt (Duisburg, Ewich. 0,40 M.) Jedes Kind erhält es im letzten Vierteljahr des dritten Schuljahres unentgeltlich zur Benutzung. Die Erzählung kommt im Deutschunterricht kapitelweise nach Art der Musterstücke zur Behandlung. Der ethische Wert wird nicht aufdringlich hervorgehoben, in der mündlichen Wiedergabe einzelner Abschnitte findet die Ausdrucksfähigkeit der Schüler mannigfache Förderung, namhafte Episoden bilden willkommenen Stoff für kleine Aufsätze. Aber man vergesse nicht über dem Einzelnen das Ganze. Der Schüler soll durch die Klassenlektüre angeleitet werden, „mit Ausdauer und Besinnung zu lesen, d. h. in kontinuierlicher Aufmerksamkeit dem Buche sich hinzugeben, in seinen Inhalt sich zu vertiefen und das Gelesene in zusammenhängender Rückerinnerung in sich zu bewegen und zu erwägen, um die aufgenommenen Vorstellungen und Gedanken den eigenen Grundstimmungen gemäß in das eigene Wesen hineinzubilden oder auch das Unassimilierbare abzustoßen“ (Kühner). Darum folge jedem Abschnitt ein Rückschauen, finde jedes Einzelne zum Ganzen angemessene Beziehung. An die Lektüre des „Robinson“ schließt sich im vierten Schuljahr die Klassenlektüre der „Nibelungen“ von Rein, Pickel, Scheller (Dresden, Bleyl u. Kämmerer). Die Durcharbeitung erfolgt in der geschilderten Weise in besonderen Stunden, hier dem Geschichtsunterricht entnommen. Die Schüler werden zur Anfertigung von kurzen Inhaltsangaben angeleitet.

Die häusliche Lektüre der Oberstufe ist nur Massenlektüre. Der Lehrer nimmt zu ihr eine nur mehr kontrollierende Stellung ein. Sie bedarf daher eines engen Anschlusses an den Unterricht. Ein freilich bequemes Ausleihen und Wiederausleihen von Büchern, deren Inhalt zu den augenblicklich im Unterricht auftretenden Stoffen nicht die geringsten Beziehungen besitzt, befördert Zersplitterung und Zerstreuung, zerstört die Einheit des Gedankenkreises. „Nicht viel lesen, sondern gut Ding viel und oft lesen, macht fromm und klug dazu,“ sagt Luther. Der Lehrer erzieht aber Vielleser, wenn er sich bei der Verteilung der Bücher durch sein Gutdünken oder die thörichten Wünsche der Kinder leiten läßt. Und „träumerisches Wesen, vorlautes Urteil, Widerwille gegen ernste Beschäftigung,

ja Verhöhnung des Unterrichts sind die Übel, die im Gefolge der Vielleserei, der Lesesucht, gefunden werden." Die Schüler sollen aber nicht bloß vor Schaden bewahrt werden, den sie aus der Lektüre nehmen könnten, sondern das Lesen soll ihnen wahrhaft nützlich werden. Deshalb darf es einer planvollen Regelung nicht ermangeln.

Der Lehrer mustert bei Aufstellung des Pensenverzeichnisses seinen Bücherschrank und trägt die Titel der geeigneten Schriften unter die Rubriken verwandten Inhalts in das Verzeichnis ein. Dazu muß er aber jedes Buch seiner Bücherei kennen; ein Titel verrät ihm nur selten, welchen Zwecken das Buch dienen kann. Es wird sich eine Scheidung der Lektüre ergeben in solche, die der moralischen, ethischen und ästhetischen Ausbildung förderlich ist, und eine solche im Dienste der realistischen Fächer. Erstere werden dem Unterricht in der Religion und im Deutschen parallel laufen.

Das einzige Mittel, den Kindern religiöse und moralische Wahrheiten und Lehren annehmbar zu machen, sind Beispiele. Das Kind liebt und haßt nicht die Tugenden und Laster als „Ding an sich," sondern die Personen, an denen sie zur Erscheinung kommen. Die Geschichte des Alten und Neuen Testaments enthält eine Reihe vortrefflicher, Religion und Sitte erläuternder Beispiele. Sie in ausgiebigem Maße im Unterricht zu benutzen, wird sich der Lehrer nicht entgehen lassen. Aber eine Exemplifizierung des göttlichen Wortes auf die heutigen Verhältnisse, die Verhältnisse des Kindes ist ebenso nötig. Auch an Erzählungen, die seinem Anschauungs- und Denkkreise entnommen sind, muß dem Kinde zur Erkenntnis kommen: „des Herren Wort ist wahrhaftig, und was er zusagt, das hält er gewiß." Nur dürfen solche Erzählungen nicht unglücklich erfunden, innerlich unwahr sein. Kommt noch hinzu, daß die Lehre zudringlich wird oder fromme Gefühle sich zur Schau stellen, so ist unausbleiblich, daß die jungen Leser, die noch ein gesundes Empfinden haben, ganze Seiten überschlagen und die einmal durchflogenen Bücher für immer bei Seite legen. Und die Gewohnheit, ein Buch nur einmal zu lesen, wollen wir unsern Schülern doch ja nicht anerziehen. Nur durch wiederholte Beschäftigung mit einem Gegenstand dringt der Mensch in sein Wesen ein, gewinnt zu ihm innere Beziehungen. Nur durch wiederholtes Lesen wird ein Buch ein guter Freund, zu dem wir immer und immer wieder zurückkehren, bei dem wir Anregung und Belehrung finden, der uns wohlthätig beeinflußt. Schreiber dieses hatte als zwölfjähriger Knabe die bekannte Jugendschrift „Der große König und sein Rekrut" von Franz Otto fünfmal gelesen. Sie hat in ihm die glühende Begeisterung für den größten aller Fürsten entfacht, die heute noch ungeschwächt in ihm fortwirkt. An solchen geschriebenen Beispielen großer, schöner, menschenfreundlicher Handlungen, mannhafter Thaten, gläubiger Zuversicht ist unsere Jugendlitteratur nicht arm. Die

Schriften eines Schmid, Horn, Jakobs, Stöber, Nieritz, Lichtenberg u. a. bieten genügende Auswahl.

Ähnliche „Gesinnungslektüre“ schließt sich an den Unterricht im Deutschen an. Hier ist Gelegenheit, absichtlich belehrende Stoffe hin und wieder mit lediglich der Unterhaltung dienenden abwechseln zu lassen. Aber auch Unterhaltungsschriften müssen einen Gewinn abgeben, wenn nicht unmittelbar für den Schulunterricht, so doch für die Gesamtbildung, Veredlung des Gemüts, Läuterung des Geschmacks. Darum taugen für die Hand der Schüler auch nur solche, die aus der Begeisterung für das Edle hervorgegangen sind, in dem Leser gute Gedanken erregen, und zur Liebe für alles Edle und Schöne hinnehmen. Über die Bekämpfung der Schundlitteratur ist schon viel gesprochen und geschrieben worden. Man hat sie sehr bezeichnend „Hintertreppenlitteratur“ genannt, weil sie über die Hintertreppen ihren Weg in die Wohnungen und Herzen der Menschen nimmt. Den Eingang in die Vorderhäuser verlegt ihr der Geschmack der Bewohner. Denn die Frage: Was lesen wir? ist lediglich eine Frage des Geschmacks. Es ist hier nicht der Ort, den Geschmack der Gebildeten nach seiner „Güte“ zu prüfen, aber wir Volksschullehrer haben mit der Thatsache zu rechnen, daß die treuen Abnehmer jener Heftchen in rotem und gelbem Umschlag nur mit geringen Ausnahmen ihre Bildung in der Volksschule erhalten haben. Der sich stetig steigernde Vertrieb dieser geistigen Volksnahrungsmittel bezeugt wohl, daß es gelungen ist, das Lesebedürfnis im Volke anzuregen, erhebt aber zugleich die ernste Mahnung, den einmal geweckten elementaren Drang in die richtigen Bahnen zu lenken. Und der Kampf gegen die alle Bildung und Gesittung untergrabende Romanlitteratur der Kolportage ist nur auf dem Felde des Geschmacks zu gewinnen. Auf die der Schule entwachsenen Volksschichten suchen verschiedene Faktoren geschmackbildend einzuwirken. Ein in England und Amerika längst geübtes und bewährtes Mittel, die Verbreitung klassischer Litteraturproben in billigen Volksausgaben, scheint sich auch bei uns langsam Bahn zu brechen. Aber die Hauptarbeit bleibt der Schule. Jene ekelhaften Erzeugnisse im Vorstellungsleben der Kinder nicht als eine verbotene und darum doppelt verlockende, sondern als eine ungenießbare Frucht erscheinen zu lassen, ist die Aufgabe. Sie wird nicht durch Belehrungen gelöst, nur durch Gewöhnung an bessere, die beste Nahrung. Auch das Minderwertige bleibt von ihr ausgeschlossen. Nicht allein das Niedrige und Gemeine übt einen schädlichen Einfluß, sondern ebenso die Beschäftigung mit dem Mittelmäßigen. Das Korn von der Spreu zu scheiden, sind Jugendschriftenkommissionen in allen Teilen Deutschlands unermüdlich thätig. Aber ein Blick in ihre „Ratgeber“ und „Wegweiser“ belehrt uns, daß aus der stattlichen Anzahl der neueren Jugendschriften, die das heutige Leben schildern wollen, nur wenige bedingungslos den Kindern in die Hände gegeben werden können. Darum ertönt seit einiger Zeit, namentlich von Hamburg

her, der Ruf: „Nicht Jugendschriften, sondern Jugendlektüre!“ Einen bedeutungsvollen Beitrag zu dieser Frage enthält die Nr. 6 der „Jugendschriften-Warte“: „Zur Lektüre klassischer Dichtungen in der Volksschule.“ Der Verfasser, dem es auf die Erweckung litterarischer Genußfähigkeit ankam, las seinen Schülerinnen in einer besonderen Stunde Meisterwerke deutscher Dichtkunst vor. Er wählte die weniger bekannten Stücke aus Grimms Märchen und Hebels „Schatzkästlein“, Fouqué's „Undine“ und Petersens „Ilse“, Lessings „Minna“ und Schillers „Tell“, eine Anzahl Gedichte von Fontane und Geibel, Fuldas „Talisman“ und einige von Liliencrons „Kriegsnovellen.“ Um die geeignete Stimmung zu erzeugen, oder die betreffende Situation zu schildern, bediente er sich am liebsten wieder poetischen Materials: so leitete er „Undine“ durch eine Umschreibung von Heines wundervoller Charakterisierung dieses Märchens aus der „Romantischen Schule“ ein. Worte und Sachen, deren Verständnis sich nicht aus dem Zusammenhang ergaben, erklärte er, verwandte Stoffe stellte er zusammen. Vor dem „Talisman“ las er Andersens Märchen „Des Kaisers neue Kleider,“ nach „Prinzessin Ilse“ Heines hochpoetische Schilderung der Ilse aus der „Harzreise“. Der Verfasser rühmt das Verständnis und die Teilnahme, die seine Zuhörerinnen den Stoffen mehr oder weniger entgegenbrachten. Er beabsichtigt nächstens alle Leserinnen der Schulbibliothek mit Kunstwerken, nicht mit „Jugendschriften“ zu beschäftigen, und seine Vorlesungen fortzusetzen. Er hofft „die Jugend durch Grimm und Hebel für Goethe und Schiller, Kleist und Hebbel, Anzengruber und Fontane, d. h. durch litterarische Meisterwerke zur litterarischen Genuß- und Urteilsfähigkeit zu erziehen.“

Wir haben von dieser bedeutsamen Kundgebung eingehend berichtet, weil sie Zeugnis ablegt von einer großen Hingabe an die Sache der Volksbildung, die zur Nachahmung herausfordert. Alle Jugendschriften aus der Schulbibliothek verbannen zu wollen, hieße zu weit gehen. Für die Mittelstufe sind sie nicht zu entbehren, und auch für die Oberstufe giebt es in ihrer Art klassische Erzählungen, die warnender und ermahnender Beispiele voll zur Unterstützung des Religions- und Deutschunterrichts dienen können. Die Erziehung zur litterarischen Genuß- und Urteilsfähigkeit ist zwar eine wichtige, aber nicht die einzige Aufgabe der häuslichen Lektüre der Jugend. Daß den Meisterwerken der Dichtkunst neben dem künstlerischen ein eminent ethischer Wert innewohnt, wird nur derjenige leugnen können, der sie nicht kennt. Darum verdient der oben geschilderte Versuch, die vor dem Austritt aus der Schule ins Leben stehenden Schüler für die schöne Litteratur zu gewinnen, vollen Anklang. Gleiche Ziele erstrebt H. Stelling in der Hamburger „Pädag. Reform“. Er plaidiert für die Abschaffung des Lesebuchs in der obersten Klasse der Volksschule. An seine Stelle sollen neben einer Gedichtsammlung einige Dramen und einige größere epische Dichtungen treten. Von der letzteren Art bezeichnet er auf Grund eigener Erfahrung als

geeignet, einige Stormsche Novellen, wie „Pole Poppenspäler", „Im Saal", „Immensee" u. a., Roseggers „Waldferien", Auerbachs „Barfüßele", Freytags, Hauffs und Reuters Meisterwerke.

Hohe, breite Dämme, so schreibt er, die dem Ansturm der trüben Fluten der Schundlitteratur trotzen, können wir nur aufführen, wenn wir unsere Schüler — nachdem das Lesebuch seine vorbereitenden Dienste erfüllt — direkt einführen in größere Dichtungen.

Freilich versprechen solche Versuche nur einem künstlerisch gebildeten Erzieher Erfolg. Der weitaus größte Teil der Lehrer der Volksschule steht den Erzeugnissen der Litteratur hilflos gegenüber.

Solange das Seminar es versäumt, in seinen Zöglingen eine begeisterte Hingabe an den köstlichen Schatz der deutschen Nationallitteratur zu erwecken, wird niemand da sein, der ihn den niederen Volksschichten hebt. Wie mag ein Blinder einen Blinden leiten?

Wir kommen zu den Beziehungen der häuslichen Lektüre, zu den realistischen Fächern. Hier ist ein Parallelgehen der Lektüre mit dem Unterrichtsstoffe einfach geboten. Der Unterricht schafft ihr die appercipierenden Vorstellungen. Sind den Kindern die Zeitverhältnisse und die handelnden Personen eines Zeit- oder Lebensbildes zum richtigen Verständnis gebracht, so erhalten sie zur Lektüre ein Buch, das denselben Gegenstand oder eine Episode daraus behandelt. Zur Belebung der Geschichte der Völkerwanderung z. B. dient „Eines deutschen Volkes Ruhm und Untergang" von Gotth. Klee, und „Langobardische Geschichten und Sagen" von demselben.[1]) In einer Klasse von ca. 50 Schülern sind die Bücher von vier Abteilungen von je 12—15 Schülern innerhalb vier Wochen gelesen. Besonders empfiehlt es sich, geeignete Quellenschriften für die häusliche Lektüre zu verwerten. A. Richter hat in seinen „Geschichtsbildern" (Leipzig, R. Richter, 1890) eine den Geschichtsunterricht belebende und erweiternde Sammlung von Quellenberichten gegeben. In einem solchen von dem Überfall des Klosters von St. Gallen erhält die Ungarnnot unter Heinrich I. eine lebendige Illustration. Die Flucht der Mönche, die Erlebnisse des blödsinnigen Heribald, die Rückkehr der Mönche, alles das giebt ein reiches Bild nicht nur von den Leiden jener Zeit, sondern auch vom Klosterleben. Das Soldatenleben unter Friedrich dem Großen kommt dem Leser durch die Erzählung des Schweizers Ulrich Bräker von seinen Erlebnissen als Rekrut zur plastischen Anschauung, und zwar immer mit Teilnahme an dem Helden der Erzählung.[2])

In gleicher Weise lassen die Schriften von Dr. Jonas (Oehmigke, Berlin) und die bei Woywod (Breslau) erschienenen Sammlungen die Quellen möglichst zu Worte kommen.

[1]) Aberle, a. a. O.
[2]) E. Wilke in „Die deutsche Schule", Heft 3. 1897.

In der Geographie schließt sich die Lektüre an die im Unterricht behandelten Landschaftsbilder an. Reisebeschreibungen, in deren Mittelpunkt die Gestalt eines „Helden“ steht, thun noch immer die besten Dienste. Aber nur ja nicht jene erlogenen Berichte, in denen sich unglaubliche Heldenthaten, gegen welche die zwölf Arbeiten des Herkules Kinderspiel waren, häufen, nur nicht jene fürchterlichen Indianergeschichten, Löwen- und Tigerjagden mit ihren noch fürchterlicheren Bildern. Rektor Liebeskind bemerkt zu diesen Mordgeschichten treffend: „Der kleine Leser erblickt das Volksleben nicht in seiner ruhigen Sitte, die Natur nicht in ihrem stillen Haushalte, sondern nur den Aufruhr wilder Leidenschaften und roher Kräfte.“

Zur Belebung des Unterrichts in der Naturgeschichte dienen die Wagnerschen Schriften „In die Natur“, „Entdeckungsreisen in Haus und Hof“, die „Naturbilder“ von Grube u. a. m.

Von jedem gelesenen Buch wird von den Schülern eine kurze Inhaltsangabe angefertigt, ein wirksamer Damm gegen das flüchtige Lesen. Das dazu gebrauchte Heft fordert sich der Lehrer von Zeit zu Zeit ein.

Bei der Wiederholung, namentlich größerer Stoffganzen, bietet sich zur Verwertung der Lektüre reiche Gelegenheit. Ohne sich pedantisch an die Form zu klammern, gebe der Lehrer den Lesern Freiheit, wichtige Abschnitte zu erzählen. Sie thun's mehr wie gern.

Was die äußere Einrichtung betrifft, so empfiehlt es sich die Bücherei nach den einzelnen Klassen oder Jahrgängen zu teilen. Mehr als 2—3 Abteilungen werden nicht notwendig sein. Die Verwaltung derselben liege den Klassenlehrern ob. Die Kontrolle über das Ausleihen und die Verteilung der Bücher erleichtert ein Schema etwa in folgender Weise:

1896/97.

Namen.	3./9.	12./9.	21./9.
	9	13	4*
	4	9	13
	13	4	9

u. s. w.

* Nummer des ausgeliehenen Buches.

Ein wiederholtes Lesen eines Buches in ausreichenden Abständen ist, wie oben berührt, nützlich.

II. Abteilung. Zur Geschichte des Schulwesens, Biographien, Korrespondenzen, Erfahrungen aus dem Schul- und Lehrerleben.

Das Lutherbild in unserer Schule.

Unterrichtliche Behandlung, bezw. Besprechung für die Oberstufe zur Feier des Reformationsfestes.

Einleitung. Der heutige Tag gilt dem Gedächtnis einer großen Zeit. Wie heißt diese große Zeit? Zeitalter der Reformation. Unter all den bedeutsamen Männern dieses Zeitalters ragt die Gestalt eines Mannes besonders hervor. Welche? Dr. Martin Luther ist es, der diese neue Zeit heraufgeführt und ihr seinen Geist aufgeprägt hat. Er wird darum neben seinen bedeutungsvollen Mitarbeitern an dem Reformationswerk mit Recht als der Reformator bezeichnet. Wann und mit welcher mutigen That hat Dr. M. Luther dieses große Werk begonnen? Mit dem Anschlagen der 95 Thesen an die Schloßkirche zu Wittenberg am 31. Oktbr. 1517. Also vor genau 380 Jahren.

Von den großen Verdiensten Luthers und seiner Mitarbeiter habt ihr in der Reformationsgeschichte manches gehört.

Heute am Reformationsfeste oder an dem Geburtstage der Reformation wollen wir uns an das größte und wertvollste Geschenk erinnern, das wir Deutsche diesen Männern verdanken. Welches das ist — veranschaulicht das „Lutherbild" in unserer Klasse.

I. Behandlung des „Lutherbildes".

Was dieses Bild darstellt, sagt uns die Überschrift desselben.

1. **Ziel:** „Dr. Martin Luther im Kreise seiner Mitarbeiter die Heilige Schrift verdeutschend." (Ein Augenblick stiller Betrachtung.)

2. Wir thun zunächst einen Blick in das stille, friedliche **Arbeitszimmer** dieses großen Mannes. Es ist die sog. Lutherstube im Lutherhause zu Wittenberg. Dies Lutherhaus war ehedem ein Augustinerkloster. Es wurde 1526, als auch der letzte Mönch, der Prior, ausgezogen war, Dr. M. Luther von seinem Kurfürsten geschenkt.

Die Lutherstube ist ein weites Gelaß, und „über dreißig Leute mögen reichlich Raum darin gehabt haben." (Frommel.) Die Wände sind getäfelt, d. h. mit Holztafeln belegt. Was könnt ihr von dem Fenster sagen? Es hat kleine, runde, in Blei eingefaßte Scheiben („Butzenscheiben"). Die Lutherstube hat drei solcher Fenster. Ihr müßt euch ferner hinzudenken, daß auch die Decke getäfelt und mit schönen Formen bemalt ist. Um die Wände laufen Sitzbänke. Welche Hausgeräte zeigt unser Bild in dem Zimmer? Einen Tisch, Stühle und eine Kiste. „Der große eichene Tisch zeigt noch die Wunden, die ihm Tintenfässer, Kinderhände, Altertumsforscher und Raritätensammler geschlagen" (Frommel). Womit ist er behangen? Mit einer grünen Tuchdecke. Was fällt uns an den altertümlichen Stühlen auf? Die hohe geschnitzte Rückenlehne. Auch sie sind von dauerhaftem Eichenholz. Außer den genannten Gegenständen schmückt ein großer Kachelofen dieses ehrwürdige Gemach. Eins wollen wir nicht übersehen. Was meine ich wohl? Luthers Laute, die an der Kiste lehnt. Auf ihr be-

gleitete er die Familiengesänge. Was beabsichtigt wohl der Künstler mit der Anbringung dieses Instrumentes? Er will des großen Reformators Liebe und Freude an der Musik zur Darstellung bringen.[1]) — Vergegenwärtigen wir uns noch einmal die Lutherstube, so müssen wir sagen: Äußerlich ist an diesem Raum nicht viel Merkwürdiges zu sehen; aber er ist und bleibt eine geweihte Stätte, die mit großer Ehrfurcht betreten werden muß. Warum? Weil hier der Mann gewaltet hat, dem wir das große Werk der Reformation verdanken. Von diesem einfachen, schlichten Raum ist das Licht des Evangeliums neu ausgegangen, und hier ist die Arbeit gethan worden, die unser Bild genauer darstellt.

Zusammenfassung: Die „Lutherstube" im Lutherhause zu Wittenberg.

3. Nun wollen wir die **Personen** auf unserm Bilde näher betrachten! Wer alle diese Männer sind, sagen die Unterschriften am untern Rande des Bildes. Lies! Luther, Melanchthon, Johann Bugenhagen, Dr. Förster, Kasper Kruziger, Justus Jonas und Georg Rörer. Der Maler hat die heilige Siebenzahl gewählt. Wer die Hauptperson ist, darüber läßt uns unser Bild keinen Augenblick im Zweifel.

a) Es ist Luther. Inwiefern läßt der Künstler sofort erkennen, daß Dr. M. Luther die Hauptperson ist? Er steht vor dem Tisch, aufrecht, im Vordergrunde des Bildes, und im Mittelpunkt der ganzen Gruppe. Seine ganze Gestalt ist uns zugekehrt. Betrachtet ihn genauer! Er ist dargestellt, wie wir ihn uns zu denken haben, als er mit seinen Freunden an dem Werk der Bibelübersetzung arbeitete. Diese geschah von 1539—1541. In welchem Alter stand also Luther? 56 Jahre. Was könnt ihr über seine äußere Erscheinung sagen? Er sieht sehr gesund, frisch und kräftig aus — („wie ein Mann auf der Lebenshöhe") — kurz: eine kräftige Mannesgestalt. Wie stellen die Bilder „Luther schlägt die Thesen an die Schloßkirche zu Wittenberg" und „Luther auf dem Reichstage zu Worms" sein Äußeres dar? Als hageren Mönch im Mönchsgewande.

Auch seine Kleidung erinnert nicht mehr an den Mönch von 1517; denn auch diese ist gegen früher eine andere geworden. Wieso? Er trägt nicht mehr die Mönchskutte, sondern einen mantelartigen Ärmelrock, Talar genannt. Ein ebensolches Gewand tragen auch Bugenhagen, Förster, Georg Rörer und Justus Jonas. Dieser Ärmelrock ist heute noch die Amtstracht der evangelischen Pfarrer.

Richtet nun eure Aufmerksamkeit auf Haltung und Gebärden dieses Mannes! Er steht da wie ein ganzer Mann: aufrecht und fest. Der Ausdruck seines Gesichts läßt uns einen Blick in seine gegenwärtigen Gedanken und in sein Herz thun. Er ist in tiefes Nachdenken versunken. Worüber? Über ein Schriftwort. Auch leuchtet heilige Liebe und fester Glaube aus seinen aufwärts gerichteten klaren Augen! Unerschütterlich fest wie ein Felsenmann — so steht er da.

Zusammenfassung: Dr. Martin Luther als die Hauptperson auf unserm Bilde.

---

[1]) Luther war ein großer Freund dieser „schönen Gabe Gottes". Er sagt von der Musika, daß sie der besten Künste eine sei, weil man mit ihr viel Anfechtungen und böse Gedanken vertreibe. Musika macht „die Leute gelinder, sanftmütiger, sittsamer und vernünftiger."

b) Wir wenden uns nun der Betrachtung der bildlichen Darstellungen seiner Mitarbeiter und Freunde zu.

Wer hat unter diesen Männern Luther am nächsten gestanden? Magister Philipp Melanchthon.

1. Ihm wollen wir darum auch zunächst unsere Aufmerksamkeit schenken. Beschreibe, wie ihn der Künstler darstellt! Melanchthon sitzt auf einem hölzernen Schemel am Tisch neben Luther. Das linke Bein hat er über das rechte gelegt, um einen Stützpunkt für sein dickes Buch zu haben. Sein weites Gewand ist etwas anders als das der übrigen Männer. Warum wohl? Melanchthon hatte kein geistliches Amt; er war Universitätslehrer, Magister oder Professor.

Unser Bild läßt über die äußere Erscheinung dieses Mannes nichts erkennen. Was könnt ihr aber darüber sagen?[1]) Melanchthon war ein schmales, dürres Männlein. Noch als 21jährigen hätte man ihn für einen Knaben halten können. Er war 14 Jahre jünger als Luther. Sein Äußeres verriet nichts von einem großen Manne. Nur seine hochgewölbte Stirn mit den darunter liegenden großen blauen und lebhaften Augen ließen erkennen, daß hinter ihnen ein großer, klarer und tiefer Geist wohne. Wie bringt der Künstler die bedeutsame Mitwirkung Melanchthon an dem Werk der Bibelübersetzung zur Darstellung? Er hält eine (wahrscheinlich griechische) Bibel zwischen den Händen. Melanchthon galt für den bedeutendsten Kenner der griechischen Sprache. Er sieht an Luther wie zu seinem Meister hinauf. Kein Wort soll ihm verloren gehen. Aus dieser Gruppe, links von Luther, ragt besonders

2. Dr. Johannes Bugenhagen hervor. Warum wird er gewöhnlich Dr. Pommeranus, oder der Pommer genannt? Weil er in Pommern geboren ist. Was fällt uns an ihm besonders auf? Seine große Gestalt und würdevolle Haltung. Bugenhagen wurde wegen dieser Eigenschaften von seinen Wittenberger Freunden der „Pfarrherr" genannt. Woran erkennt man den Geistlichen? An dem mantelartigen Ärmelrock, Talar. Was könnt ihr über die Haltung seines Kopfes sagen? Seine Linke faßt das Kinn, während die Rechte sich auf die Stuhllehne hinter ihm stützt. Was lassen Blick und Gesichtsausdruck deutlich erkennen? Daß er in Gedanken und tiefes Sinnen versunken ist. Auch sein Blick ist fragend und forschend auf Luther gerichtet. Bugenhagen war hervorragender Kenner der lateinischen Sprache.

Neben Pommeranus steht eine ebenso große und kräftige Mannesgestalt. Es ist

3) Georg Förster. Woran ist auch er sofort als evangelischer Geistlicher zu erkennen? Gewand, Talar. Was will der Künstler damit sagen, daß er ihm ein aufgeschlagenes Buch in die Hand giebt? Daß auch er mitarbeitet an dem hohen und wichtigen Werk. Förster war von Dr. Luther besonders hochgeschätzt wegen seiner gründlichen Kenntnis der hebräischen Sprache. Förster wurde später sogar Professor der hebr. Sprache in Tübingen, und verfaßte ein hebr. Wörterbuch. Er hatte, um diese Sprache gründlich kennen zu lernen, „fast all sein Vermögen an rabbinische Schriftsteller ausgegeben."

Sein Nachbar zur Rechten

4. Dr. Kasper Kruziger — war auch wegen seiner eingehenden Kenntnis des Hebräischen in diesem Gelehrtenkreise hoch angesehen. Sein Name

---

[1]) Es wird an die Melanchthonfeier dieses Jahres (6. Febr.) erinnert.

bedeutet der „Kreuzträger". Körperlich unterschied er sich ganz wesentlich von seinen beiden Nachbarn zur Linken; darin war er vielmehr seinem gegenüber sitzenden Freunde (Melanchthon) ähnlich. Inwiefern wohl? Kruziger war auch, wie Melanchthon, von zartem und schwächlichem Körperbau. Auch sein Mantel hat Ähnlichkeit mit demjenigen Melanchthons. Kruziger war nämlich auch ursprünglich ein Magister und Schulmann, also ohne geistliche Würde. Erst später wurde er Dr. der Theologie wie Luther. Kruziger trat Luther auch verwandtschaftlich sehr nahe, indem nämlich Dr. Luthers Sohn Johannes sich mit einer Tochter Kruzigers verheiratete.

Zusammenfassung: Die Gruppe links von Luther. Wir wollen nun diese Gruppe der Freunde Luthers verlassen, und uns den beiden Männern rechts von Luther zuwenden. Der eine von diesen beiden ist euch schon aus Luthers Leben bekannt, wer nämlich?

5. Dr. Justus Jonas. Was könnt ihr über Amtstracht und Kopfbedeckung sagen? Talar und Barett (schirmlose Kopfbedeckung). Er steht in etwas gebückter Haltung hinter dem Arbeitstisch. Wie bringt der Maler seine und Rörers Mitarbeit zur Darstellung? Beide sind auch in die vorliegende Schriftstelle vertieft. Dr. Jonas macht gerade seinen Nachbar mit dem Zeigefinger auf eine Bibelstelle oder ein Wort in dem vorliegenden Text aufmerksam, das vielleicht zum Verständnis des besprochenen Schriftwortes beitragen kann. Dr. Jonas war besonders wegen seiner Beredsamkeit berühmt.

6. Georg Rörer gehörte auch, wie Dr. Jonas, zu Luthers engstem Freundeskreise. Er war, weil früh verwittwet, sehr oft Luthers Tischgenosse, und hat sich vornehmlich um die Herausgabe der Schriften des großen Reformators große Verdienste erworben.[1]) Rörer hat z. B. Luthers Vorlesungen, Predigten und Tischreden nachgeschrieben oder aus dem Gedächtnis aufgezeichnet.

Zusammenfassung: Die Gruppe rechts von Luther.

Nachdem wir so die einzelnen Männer und ihre Mitarbeit an dem Werk der Bibelübersetzung haben kennen gelernt, wollen wir uns noch einmal den Inhalt des ganzen Bildes vergegenwärtigen, und

4. **den Augenblick** ins Auge fassen, **den unser Bild gerade darstellt.** Luther und seine gelehrten Freunde — alle sind in ernster geistiger Arbeit. Es handelt sich darum, eine besonders schwierige Schriftstelle klar und verständig in deutscher Sprache zum Ausdruck zu bringen. Luther hat schon die „Stimme herumgehen" und jeden seine Meinung über diesen Text sagen lassen. Aber das Richtige war immer noch nicht gefunden. Darüber sind alle in ein tiefes Nachdenken gekommen. Einige haben sich dabei von ihren Sitzen erhoben, auch Luther. Schon hat er einige Schritte durchs Zimmer gemacht. Da bleibt er plötzlich stehen. Warum? Er hat durch Erleuchtung des heil. Geistes den richtigen Gedanken und treffendsten deutschen Ausdruck für diese Stelle in der Ursprache gefunden. Tiefer Ernst und heilige Freude spiegeln sich in seinem aufwärts gerichteten Auge und in seinen Gesichtszügen. Er erhebt die Linke, um seinen Freunden das Zeichen zum stillen Anhören zu geben. Seine Rechte hält den Gänsekiel; denn er ist im Begriff, den gefundenen Gedanken auch sofort niederzuschreiben. Während er spricht, horchen alle seine

[1]) Rörer hat die erste Gesamtausgabe der Werke Luthers zum Druck befördert.

gelehrten Freunde auf, und richten forschend und bewundernd ihre Blicke auf den Größten in ihrer Mitte.

Solche Augenblicke haben sich während dieser ernsten und schwierigen Arbeit oft wiederholt, und wir müssen sagen, daß es dem Künstler meisterhaft gelungen ist, uns von der Schwierigkeit der Übersetzungsarbeit der heiligen Schrift einen Begriff zu geben. Inwiefern nämlich? Indem er zeigt, eine wie ernste und anstrengende geistige Arbeit vieler gelehrter Männer dazu gehörte, um diese Verdeutschungsarbeit zu leisten. Unser Bild läßt klar und deutlich erkennen, daß nur mit vereinten Kräften wahrhaft Großes zustande gebracht werden kann.

Um aber nun einen ganz deutlichen Begriff von der Größe und Schwierigkeit dieses Unternehmens zu bekommen, müssen wir uns

II. den geschichtlichen Gang dieses großen und wichtigen Werkes der Bibelübersetzung noch einmal vergegenwärtigen.

Wir fassen dabei zuerst

1. **die Schwierigkeit der Übersetzung in unsere Muttersprache** selbst ins Auge — und achten sodann

2. auf den bedeutsamen Anteil Luthers an diesem Werk. Die Größe und Schwierigkeit der Aufgabe bestand nicht allein in dem Umfang der Arbeit, sondern vor allem in der Übertragung der heil. Schrift aus den Ursprachen ins Deutsche. Was versteht man unter Ursprachen der heil. Schrift? Diejenigen Sprachen, in denen die Schriften Alten und Neuen Testaments zuerst abgefaßt worden sind. Von wem und für wen ist das A. T. geschrieben? Die alttestamentlichen Schriftsteller Moses, die Propheten haben, geleitet vom heil. Geist zunächst für das Volk Israel geschrieben. In welcher Sprache also? In der hebräischen, weil das Hebräische die Landessprache dieses Volkes war. Somit ist die Ursprache des A. T. die hebräische.

Die Ursprache des N. T. ist diejenige, die zur Zeit Jesu und der Apostel die Verkehrssprache des damaligen großen römischen Reiches war — die griechische. In ihr wurde damals alles geschrieben, weil sie die allgemeine Verkehrs- oder Weltsprache war. Die Juden in Palästina redeten zwar zur Zeit Jesu noch hebräisch (aramäisch); dies war auch damals noch die Landessprache. Die Evangelien und Schriften der Apostel wurden aber, weil sie in alle Welt gehen sollten, in der griechischen Sprache geschrieben.

Also sind Hebräisch und Griechisch die Ursprachen der heil. Schrift, jene des Alten, diese des Neuen Testaments.

In der Eigentümlichkeit dieser Sprachen lagen nun die besonderen Schwierigkeiten für die Übertragung ins Deutsche. Schon an den seltsamen Schriftzeichen könnt ihr merken, wie schwierig diese Sprachen sind. Die Buchstaben haben für uns etwas ganz Fremdartiges. Die hebräischen Vokale z. B. bestehen aus unzähligen Punkten und Strichelchen; die griechischen Buchstaben sind kraus und überaus seltsam. Dazu kommt, daß die hebr. Bücher von hinten nach vorne, und die Zeilen von rechts nach links gelesen werden. Und ebenso fremdartig wie die Schriftzeichen dieser Sprachen für unsere Augen erscheinen, ebenso fremdartig klingen die hebräischen und griechischen Wörter für unser Ohr.

Zwar sind euch einige Ausdrücke aus dem Hebräischen bekannt. Sie klingen euch, weil ihr sie oft gehört, freilich nicht mehr so seltsam. Z. B. Amen,

Halleluja, Hosianna, Hephata, „Thalita kumi", „Eli, Eli, lama asaphtani." — Auch Maria, Johannes, Elisabeth sind ursprünglich hebräische Eigennamen.

Beide Sprachen waren ihrer besonderen Schwierigkeiten wegen zur Zeit Luthers nur wenigen Gelehrten bekannt. Fast ganz unbekannt war die Kenntnis der hebräischen Sprache.

Im Mittelalter war unter den Gelehrten allgemein bekannt nur die lateinische Sprache, d. i. die Sprache der Römer. In ihr verfaßten die Geistlichen und Gelehrten ihre Bücher und verkehrten miteinander. Es ist darum nicht zu verwundern, daß die Bibel längst schon (seit dem 5. Jahrh.) ins Lateinische übersetzt war. Mit dieser lateinischen Bibel begnügte man sich — und kümmerte sich nicht mehr um die Ursprachen. Aus dieser Sprache wäre es nun sehr leicht gewesen, die Bibel für das Volk ins Deutsche zu übersetzen, wenn die Gelehrten und Geistlichen zu Luthers Zeit die deutsche Sprache gekannt hätten. Aber gerade in der Unkenntnis unserer lieben deutschen Muttersprache lag eine der Hauptschwierigkeiten dieses Unternehmens. Studierte Leute sprachen lateinisch. Nur das gewöhnliche Volk auf Straßen und Märkten, die Handwerker in den Werkstätten redeten deutsch. In der Kirche dagegen hörte das Volk nur die lateinische Sprache, von der es nichts verstand. Wohl hatte man auch vor Luther schon Versuche gemacht, die deutsche Sprache für die hohen Dinge der Bibel zu gebrauchen, und hatte die lateinische Bibel ins Deutsche übersetzt. Aber diese Versuche waren sehr schlecht ausgefallen. (Beispiele siehe bei Kannegießer, das Jubiläumsgeschenk Sr. Majestät des Kaisers Wilhelm I. S. 14 ff.)

Wer also die Bibel aus den Ursprachen übersetzen wollte, der mußte Hebräisch, Griechisch, Lateinisch und Deutsch gründlich verstehen. Weil Luther die Größe und Schwierigkeit der Arbeit schon früh erkannte, so hatte er seinen Wittenberger Freunden den Vorschlag gemacht, jeder von ihnen solle einen Teil der Bibel übersetzen. Diese aber wußten, daß nur einer imstande war, dieses große Werk allein zu vollbringen — und das war Dr. Martin Luther. Denn er war nicht bloß ein gründlicher Kenner der Ursprachen der Bibel, sondern zugleich auch ein Meister der deutschen Sprache. Gerade die letztere kannte er so genau, wie keiner seiner gelehrten Zeitgenossen. Wie war denn Luther zu dieser Meisterschaft im Gebrauch der deutschen Sprache gekommen? Er hatte — wie er selbst sagt — den Leuten „aufs Maul gesehen" und acht gegeben, wie die Mutter im Hause, die Kinder auf den Gassen, der gemeine Mann auf dem Markte redeten. Auf diese Weise war er allmählich in den Stand gesetzt, die Dinge des täglichen Lebens, für die er als Gelehrter bisher nur ein lateinisches Wort gehabt hatte, nun auch mit einem deutschen Ausdruck zu bezeichnen. Seine scharfe Beobachtungsgabe, sein hingebender unverdrossener Fleiß befähigten ihn nach und nach, die Redeweise des Volkes zu gebrauchen — und deutsch zu predigen.

Nun gab sich Luther auch bald an die Arbeit. Zwar hätte er in den Zeiten schwerer Kämpfe kaum Zeit dazu gefunden, wenn Gott der Herr ihm nicht Zeit und Muße zum Beginn dieses wichtigen Werkes gegeben hätte. Diese Zeit fand er auf der stillen, einsamen Wartburg. — Wir betrachten also nun

2. Luthers Anteil an diesem Riesenwerk.

a) Auf der Wartburg machte Luther 1521 den Anfang mit dieser großen und heiligen Arbeit. Mit welchem Teil der Bibel wird er begonnen haben? Selbstverständlich mit demjenigen, dessen Sprache ihm die wenigste

Schwierigkeit machte. Und das war? Das Neue Testament. Welchen andern Vorteil hatte dies? Es wurde damit auch zugleich der wichtigste Teil der Bibel in Angriff genommen. In etwa vier Monden hatte er diese Erstlingsarbeit vollendet. Luther verbesserte aber daran bis Septbr. 1522. Da erschien dieser Abschnitt heil. Schrift zum erstenmal im Druck. Welche Vorzüge hatte diese Luthersche Übersetzung des N. T. vor den bisherigen deutschen Übersetzungsversuchen? Erstlich: Sie war nicht aus dem Lateinischen, sondern aus der Ursprache übersetzt. Zweitens: Sie enthielt ein allgemein verständliches, ja meisterhaftes Deutsch.

Nun der Anfang gemacht war, ließ Luther auch nicht ab von dieser heiligen Arbeit, selbst nicht in schwerer arbeitsvoller Zeit.

Nach Wittenberg zurückgekehrt, setzte er sie fort, und ging an die besonders schwierige Übersetzung des A. T. aus dem Hebräischen. Was aber den Fortschritt der Arbeit besonders hemmte, war die übergroße Arbeitslast, die auf den Schultern dieses Mannes lag. Luther hatte zunächst das Doppelamt als Professor und Prediger. Sodann mußte er viele beschwerliche Reisen unternehmen; denn bald wurde er hier bald dorthin zu einer Verteidigung seines Reformationswerkes geladen. Überallhin hatte er Briefe zu beantworten, Rat zu erteilen, zu trösten und aufzurichten. So kam es, daß er fast gar keine Zeit zur Fortsetzung des angefangenen Werkes fand. Aber liegen bleiben durfte es doch auch nicht! Luther wußte Rat: Er nahm nicht nur die stillen Nachtstunden zur Hilfe, sondern er schloß sich oft tagelang bei Brot und Salz in seine Studierstube ein. So hielt er sich einmal drei Tage lang verborgen. Seine Gattin wurde besorgt. Sie weinte und klopfte vergebens an seiner Thür. Da ließ sie dieselbe durch den Schlosser öffnen. Und welch ein liebliches Bild bot sich den Eintretenden dar: Luther sitzt in tiefes Nachdenken versunken über seine Bibel gebeugt. Neben ihm stehen Brot und Salz. Auf die zärtlichen Vorwürfe seiner Käthe schlägt er die hellen klaren Augen auf und sagt: „Meinest du denn, daß ich etwas Schlechtes vorhabe?“ und zeigte dabei auf den 22. Psalm.

Daß unter solchen Umständen dies Riesenwerk nur langsam voranschritt, ist klar. Aber Luthers Fleiß rastete nicht, bis die große schwierige und heilige Arbeit vollendet war. Solche Ausdauer war nur einem Manne möglich, der mit dem Psalmisten sagen konnte: „Ich freue mich über deinem Wort, wie einer, der eine große Beute kriegt“ (119, 162). Nach zwölfjähriger Arbeit war das Werk vollendet, sodaß 1534 die erste vollständige Ausgabe der deutschen Bibel im Druck erscheinen konnte. Wir müssen also merken:

Erstens: Luthers deutsche Bibel ist eine Übersetzung aus den Ursprachen.

Zweitens: Die erste deutsche Bibelübersetzung hat der große Reformator ganz allein besorgt.

Zu welchem Irrtum könnte unser „Lutherbild“ leicht verleiten? Als ob unsere deutsche Bibel nicht das Werk Dr. M. Luthers allein, sondern ebenso sehr dasjenige seiner Freunde und Mitarbeiter wäre.

b) Aber welche Bewandtnis hat es denn mit der gemeinschaftlichen Arbeit, die unser Bild darstellt?

Fünf Jahre nach dem ersten Erscheinen der deutschen Bibel war eine neue Auflage nötig geworden. Bevor diese herausgegeben wurde, veranstaltete Dr. Luther eine Revision oder Durchsicht derselben. Und bei dieser Revisionsarbeit nahm Luther die Hilfe seiner gelehrten Wittenberger

Freunde in Anspruch. Eine Anzahl derselben — der Künstler hat sechs gewählt — versammelten sich wöchentlich regelmäßig vor dem Abendessen in Dr. Luthers Studierstube. Der Text, der neu durchgesehen werden sollte, war vorher bekannt gegeben worden, damit sich jeder darauf rüsten könne. Luther legte bei Beginn der Arbeit jedesmal seine alte lateinische und seine deutsche Bibel und den hebräischen Text vor. Jeder von den Mitarbeitern brachte seinen besondern Text mit; so z. B. „Herr Philippus" den griechischen, Herr Kruziger den hebräischen Urtext, Herr Dr. Pommer seine lateinische Bibel. Wenn nun Dr. Luther den Text, der vorgenommen werden sollte, vorgelegt hatte, so „ließ er die Stimme herumgehen und hörete, was ein jeder zu reden hätte nach Eigenschaft der Sprache und nach der alten Doktoren Auslegung." Jeder sprach seine Meinung darüber aus, wie der Text wohl am besten zu verdeutschen wäre. Dabei sollen oft „wunderschöne und lehrhaftige Reden gefallen" und die Männer in tiefes Nachdenken versunken sein. Einen solchen Augenblick zeigt unser „Lutherbild". Am Schlusse wurde dann, wenn es nötig war, die Verbesserung in Luthers deutscher Bibel angebracht.

„Auf diese gemeinsamen Arbeitsstunden folgten dann — nach dem Bericht eines Hausfreundes und Tischgenossen Luthers (Matthesius) — oft auch Stunden fröhlicher Erholung, wobei dann Luther seine ernsten und scherzhaften „Tischreden" geführt hat. Nach zweijähriger gemeinsamer Arbeit war dieses Revisionswerk vollendet, und erschien 1541 als zweite Auflage der deutschen Bibel im Druck. Wir fragen nun

III. entspricht denn die Bedeutung dieses Buches

einer solchen langjährigen und mühevollen Arbeit so hervorragender gelehrter Männer? Wir sagen aus voller Überzeugung: Ja. Denn die deutsche Bibel ist für das ganze deutsche Volk nach zwei Seiten ein unvergleichlicher Schatz.

Erstlich besitzen wir in Luthers Bibel Gottes Wort in deutscher Zunge. Wir hören also Gott selbst, den Heiland und all die heiligen Männer Gottes in deutscher Zunge zu uns reden. Wir hören „einen jeglichen in seiner Sprache, darinnen wir geboren sind," und „jedes deutsche Herz kann nun eindringen in die Geheimnisse Gottes." (Prof. Baumgarten, Dr. M. Luther, S. 92).

Sodann ist dem deutschen Volk mit der Lutherbibel die neuhochdeutsche Sprache geschenkt worden. Erst mit der deutschen Bibel wurde das deutsche Volk befähigt, hochdeutsch zu sprechen und zu schreiben. Die Bibelsprache wurde die Sprache der Kirche, Schule, Wissenschaft und Kunst. All die großen Dichter und Schriftsteller nach Luther haben von ihm ihre Sprache empfangen.

Diese hohe Bedeutung der Lutherbibel hat unser alter Kaiser Wilhelm I. erkannt, und deshalb allen evangelischen Volksschulen Preußens ein solch schönes und großes Lutherbild zum Geschenk gemacht. Damit kommen wir zum **Schluß unserer Betrachtung.**

Lies, was unter der Überschrift des Bildes steht! Die Worte „Zum 10. Nov. 1883" erinnern zunächst an das 400jährige Lutherjubiläum. Zum Andenken an diesen hohen Festtag schenkte Kaiser Wilhelm I. allen ev. Volksschulen in Preußen ein solches Bild. Was für eine schöne Gesinnung des Kaisers läßt dieses Geschenk erkennen? Seine Liebe zur preußischen Volksschule. Aber warum hat er denn gerade dieses Bild zum Geschenk ausgewählt? (Er hätte ja doch

auch ein Portrait oder eine Büste Luthers schenken können.) Kaiser Wilhelm hat damit klar und deutlich kund gethan: 1. daß alle evangelischen Kinder seines Reiches die großen Männer der Reformation gründlich kennen, und ihnen ein dankbares Andenken bewahren sollen; 2. daß jeder evangelische Schüler seine Bibel lieb und wert haben soll.

Kurz: Das schöne Lutherbild in unsern evangelischen Schulen soll nicht bloß ein Schmuck des Schulzimmers sein; sondern sein täglicher Anblick soll die evang. Jugend an das größte und höchste Verdienst Luthers und seiner Mitreformatoren, nämlich an die deutsche Bibelübersetzung erinnern, und alt und jung gemahnen, diesen teueren Schatz durch fleißigen Gebrauch sich für Zeit und Ewigkeit zum Segen werden zu lassen.

Wie hoch Dr. Martin Luther selbst das teuere Bibelbuch geschätzt hat, das geht klar und deutlich aus folgendem Mahnruf an das deutsche Volk hervor:

„Lieben Deutschen, kauft, weil der Markt vor der Thür ist; sammelt, weil „es scheint und gut Wetter ist; brauchet Gottes Gnade und Wort, weil es da „ist. Denn das sollt ihr wissen: Gottes Wort und Gnade ist ein fahrender „Platzregen, der nicht wiederkommt, wo er einmal gewesen ist. Er ist bei den „Juden gewesen. Aber hin ist hin; sie haben nun nichts. Paulus brachte ihn „nach Griechenland. Aber hin ist auch hin; nun haben sie den Türken. Und „ihr Deutschen dürft nicht denken, daß ihr ihn ewig haben werdet. Denn der „Undank und die Verachtung werden ihn nicht lassen bleiben. Darum greift zu „und haltet zu, wer greifen und halten kann; faule Hände müssen ein böses „Jahr haben!"

Wir singen zum Schluß unserer Feier:

„Das Wort sie sollen lassen stahn
Und kein'n Dank dazu haben." —

Elberfeld. R. Leite.

III. Abteilung. Litterarischer Wegweiser.

Hilfsmittel zum Religionsunterricht.

1. Evers-Fauths Hilfsmittel zum evangelischen Religionsunterricht.

Es ist hohe Zeit, daß wir unsere Leser auf dieses ganz vortreffliche Sammelwerk aufmerksam machen. Seit zwei Jahren erscheint im Verlage von Reuther und Reichard, Berlin, unter Leitung von Gymn.-Direktor **Evers** und Gymn.-Prof. **Fauth** eine Reihe gediegener Beiträge zur ernsten Vertiefung in religionsunterrichtliche Stoffe. Sind sie auch zunächst aus der gymnasialen Praxis hervorgegangen und vorzugsweise für den Gebrauch an Gymnasien eingerichtet, so haben die Herausgeber mit Recht ev. Religionslehrer überhaupt, Pfarrer, Studierende und Seminaristen als Leser und Benutzer dieser Hilfsmittel ins Auge gefaßt.

Bis jetzt sind folgende Hefte erschienen:

1. **Die Bergpredigt** von **Evers.** 2. Aufl. 0,50 M. 2/3. **Die Gleichnisse Jesu** von **Evers.** 2. Aufl. 1,20 M. 4. **Die apostolische Urgemeinde** von Oberlehrer **Hupfeld.** 0,60 M. 5. **Israels Prophetentum.** Allgemeine Charakteristik von **Evers.** 0,60 M. 6. **Israels Prophetentum.** Die Schriftpropheten bis zum Ende des Exils von **Fauth.** 0,40 M. 7/8. **Die Sittenlehre Jesu** von Oberlehrer Lic. **Koppelmann.** 1,60 M. 9/10. **Die Volksgeschichte Israels** von Prof. **Schulze** (Dortmund). 2,40 M. 11. **Die katholischen Briefe** von **Hupfeld.** 1,20 M. 12—14. **Deutsche Synopse** von **Koppelmann.** 2,60 M

Außerdem sollen noch die Reden Jesu, Paulus, mehrere alttestamentliche Stoffe und die ganze Kirchengeschichte in derselben Weise behandelt werden. Sicher ist dies eins der erfreulichsten und hoffnungsvollsten buchhändlerischen Unternehmungen auf diesem Gebiet, das da zeigt, wie rüstig und eindringend in und für den Religionsunterricht an den höheren Schulen gearbeitet wird, in einer Zeit, wo man so beweglich über Oberflächlichkeit oder gar Irreligiosität der Gebildeten klagt, wo so viele daran verzagen, überhaupt noch an die gebildete Jugend mit der Religion heranzukommen, wo so mancher Schwarzseher nicht begreift, daß bei dem heutigen Stande der biblischen Wissenschaft noch irgend ein Gymnasiallehrer freudigen Mut haben sollte, Religionsunterricht zu erteilen. Mir scheint gerade dies Unternehmen der beste Beweis dafür zu sein, wie durch die großen und schweren Nöte der Religionswissenschaft die treuen und fleißigen Arbeiter, die ihren Ertrag in kleiner Münze ausgeben sollen, zu erhöhten und keineswegs erfolglosen Anstrengungen angespornt werden, gerade unserer Zeit und unserer Jugend das alte Glaubensgut in der für sie geeigneten Form anzubieten.

Freilich kann auch ich, wenn ich diese vielen und teilweise recht gelehrten Hefte ansehe, ein gewisses Bedenken nicht ganz unterdrücken; außerhalb der gymnasialen Praxis stehend, vermag ich mir keine rechte Vorstellung davon zu machen, wie alle diese Stoffe auch nur annähernd in solchem Umfange und solcher Gründlichkeit in den beiden Religionsstunden unserer Oberklassen verarbeitet werden sollen. Z. B. Koppelmanns Sittenlehre Jesu nimmt im ganzen 120 Seiten ein! Ist für eine solche Behandlung in Prima wirklich Raum? Allerdings scheint die gesamte Lehre Jesu unter diesen Titel gestellt zu werden, denn nach der „Lehre von der Liebe (angewandte Sittenlehre)" folgt als zweite Hälfte die „Lehre vom Reiche Gottes (Grundlagen der Sittenlehre)." Das ist an sich nicht zu tadeln. Es ist ein guter Gedanke, die Praxis des Christenlebens nach der Weisung Jesu voranzustellen und dann zu zeigen, auf welchen Glaubensgrundlagen diese Praxis beruht; macht es doch die Anordnung des ersten und zweiten Hauptstückes in Luthers Katechismus ebenso. Aber ob die eingehende Systematisierung und ausführliche Darlegung der Sittensprüche Jesu in der hier gewählten Form das Richtige ist, erscheint mir nicht so ganz zweifellos. Der Schüler möchte leicht den Wald vor lauter Bäumen nicht zu sehen bekommen. Namentlich mit dem ersten Teil, der Gottesliebe, kann ich mich nicht befreunden. Sie wird in drei Abschnitten abgehandelt: „Gottesliebe als Abwendung vom Mammonsdienst" (Bekämpfung der Genuß- und Ehrsucht), „als Freiheit von der Welt," „als Heiligung der Natur zum Dienste Gottes." Diese im wesentlichen negative Beschreibung der Gottesliebe scheint mir bedenklich. Der Schüler kommt nicht zur richtigen Einsicht, warum diese Tugenden, die sich ja auch aus andern Motiven empfehlen, gerade als Gottesliebe begriffen werden sollen; vor allem aber kommt bei dieser gesetzlichen Fassung der evangelische, positive Charakter der Gottesliebe nicht gebührend zur Geltung (nach 1. Joh. 4, 19). So können durch derartige logisch ganz plausible Systematisierungen wichtige Grundgedanken des Evangeliums verdunkelt werden. Daher vertrete ich die allerdings recht altväterliche Ansicht, daß man auf alle künstlichen „wissenschaftlichen" Schemata und Konstruktionen ruhig verzichten und sich an die schlichte Folge des Dekalog in der Lutherischen Erklärung halten soll. „Gott über alle Dinge fürchten, lieben und vertrauen" das bleibt doch nun einmal der unübertrefflichste Ausdruck für diese erste Hälfte der christlichen Sittenlehre. Ich wüßte auch kaum einen Punkt in Koppelmanns Ausführungen, der sich nicht in eins der zehn Gebote einreihen ließe. Freilich würden die Herren Primaner wohl die Nase rümpfen, wenn sie an den kleinen Katechismus Luthers zurückverwiesen werden sollten! Aber wird er jetzt nicht auch vielfach vor Studenten behandelt?

Mit dieser Bemerkung soll aber Koppelmanns reiche Gabe keineswegs herabgesetzt werden. An dem zweiten Teil, der Nächstenliebe, schätze ich besonders dies, daß nicht bloß von den Pflichten gegen den Einzelnen die Rede ist, sondern die Nächstenliebe im großen zu ihrem vollen Recht kommt; darnach ist die Fürsorge für das irdische Wohl des Nächsten gleichbedeutend mit der Stellung der Christen zur sozialen Frage. Da findet sich viel Treffliches; mit Recht wird in bezug auf diese schwere Zeitsorge der Straußschen Frage „Sind wir noch Christen?" das Gegenstück nachgebildet „Sind wir schon Christen?" Allerdings hätte wohl auch hervorgehoben werden müssen, inwiefern diese soziale Fürsorge für das Irdische doch schließlich nur Mittel zum Zweck der Fürsorge für das ewige Wohl des Nächsten ist.

Noch mehr wie Koppelmann scheint mir Schulze in seiner gründlichen Volks-

geschichte Israels des Guten etwas zu viel zu bieten; oder sollte wirklich diesem Stoff auf unsern Gymnasien ein Leitfaden von 307 Paragraphen (162 S.) gewidmet werden können? Dagegen ist die liebevolle Versenkung in den Geist der alttestamentlichen Prophetie, zu der Evers in seiner „Charakteristik" anleitet, hohen Lobes wert. Bei der knappen Zeit, die zur Verfügung steht, dürfte die Einführung in das Prophetentum wohl genügen, um Interesse und Verständnis für das A. T. zu wecken. Die neueren Bestrebungen, die gerade auf bessere Vermittelung des Geistes der israelitischen Prophetie zielen, sind aller Beachtung und Pflege würdig. Wir hatten uns schon lange vorgenommen, das wichtige, neuerdings so vielfach ventilierte Kapitel „Das Alte Testament im Religionsunterricht" in einem besonderen Aufsatz zu besprechen und wollen uns daher weitere Bemerkungen zu den genannten Schriften bis dahin versparen.

Auch auf die anderen Stücke der „Hilfsmittel" können wir hier nicht näher eingehen; wir weisen nur auf Evers Bearbeitung der Gleichnisse Jesu besonders hin, die wirklich vorzügliches bietet und zwar gerade das, was dem Bedürfnis der höheren Schulen entspricht: eine knappe, klare und gründliche und dabei lebenswarme, interesseweckende Einführung in die so unendlich reiche und tiefe Bildersprache unseres Herrn und die darin verhüllten Geheimnisse des Himmelreichs. Ich halte eine fruchtbare Gleichnisbehandlung für sehr schwierig; über all den schillernden Allegoresen und geistreichen Ausdeutungen bekommt der Schüler häufig den eigentlichen Kern und Grundgedanken gar nicht richtig und eindrucksvoll zu fassen; mir scheint, daß Evers hierin das Rechte trifft. Das Gleichnis vom ungerechten Haushalter, dies Kreuz der Ausleger, ist ihm trefflich gelungen.

In Hupfelds katholischen Briefen sagt mir die Gründlichkeit, womit er in die Exegese des Jakobusbriefs eindringt, sehr zu; in der That dürfte unsere gebildete Jugend gerade mit diesem Briefe, dem vielfach der christliche Geist geradezu abgesprochen wird, recht ernstlich vertraut zu machen sein.

Koppelmanns Deutsche Synopse ist gewiß ein recht dankenswertes und nützliches Hilfsmittel; aber ich fürchte, daß hier wie bei den andern Heften, obwohl der Verleger sich bemüht hat, sie so billig wie möglich herzustellen, doch schließlich der Preis der weiteren Verbreitung wenigstens für den Schulgebrauch im Wege stehen wird. Ich hebe an dieser Synopse rühmend hervor, daß sie der Versuchung widerstanden hat, die Bahn der neuen „pragmatischen" Lebenjesuversuche zu betreten, sondern schlicht ein bestimmtes Evangelium, den Markus, zu Grunde legt und Matthäus und Lukas daneben ordnet.

Wer sich übrigens für eine Anordnung des synoptischen Stoffes nach pragmatischer Norm interessiert, dem empfehle ich **Nippold, Der Entwicklungsgang des Lebens Jesu** im Wortlaut der drei ersten Evangelien. Hamburg, Gräfe u. Sillem 1895, 222 S. 4 M. Dies „Hilfsbüchlein, für die Bibelleser in der Gemeinde" bestimmt, ist für diese in der That sehr lehrreich und förderned; in der Schule möchte ich es nicht zu Grunde gelegt wissen.

Von den „Hilfsmitteln" lag mir Heft 1 und 4, Bergpredigt und Apostelgeschichte nicht zur Beurteilung vor.

2. Möller-Zöllners Handreichung zur Vertiefung christlicher Erkenntnis.

Eine andersartige Sammlung von Hilfsmitteln, wenn auch nicht unmittelbar für den Religionsunterricht ist die im Verlag von C. Bertelsmann, Gütersloh, in diesem Jahre begründete „Handreichung", herausgegeben von Pastor J. Möller in Gütersloh und Pf. Zöllner in Kaiserswerth. Es sind bisher vier Hefte herausgekommen: 1. **Möller, Das Leben des Aurelius Augustinus.** 48 S. 0,60 M.; 2. **Zöllner, Amos und Hosea.** 77 S. 1 M.; 3. **Palmié, Der Pietismus und A. H. Francke.** 48 S. 0,60 M.; 4. **Stosch, St. Johannes der Apostel.** 52 S. 0,60 M.

Amos und Hosea[1]) — auch hier stehen also die Propheten des A. T. im Vordergrunde! Und wie scharf gezeichnet treten sie in ihren charakteristischen Zügen

---

[1]) Gerade der Prophet Hosea scheint sich eines besonderen Interesses zu erfreuen. Auch Pfarrer Gustav Braun hat ihn behandelt als „Spiegel unserer Zeit" (Rothenburg o. Tauber, J. P. Peter 1896, 116 S. 1,50 M.) Dieser „Versuch einer praktischen Auslegung" trägt allerdings einen ausgeprägt erbaulich pastoralen Charakter und läßt zuweilen den großen Propheten hinter all den Nutzanwendungen auf die politischen und kirchlich-theologischen Nöte unserer Zeit etwas allzu sehr verschwinden.

hervor. Es sind große und ergreifende Bilder, die uns Zöllner hier mit sicherer Hand entwirft. Er entwickelt die Bedeutung der beiden Propheten nicht in unmittelbar anwendender oder erbaulicher Weise, sondern streng geschichtlich; jeder Leser wird durch das feine Büchlein kräftigen Antrieb erhalten, sich eindringlicher mit den Schätzen der israelitischen Prophetie zu beschäftigen. Von der gemachten Anwendung oder der Bedeutung des Propheten Amos für uns nur eine Probe: „Die Gebildeten und Begüterten haben die Losung ausgegeben: die Erde gehöre ihnen und deshalb können sie den Himmel entbehren! Nun erleben wir's, wie sich die Massen aufmachen und als ihr gutes Recht den Mitgenuß an der Herrlichkeit dieser Erde fordern. Wie dämonische Mächte unterwühlen Haß und Neid und Bitterkeit die ganze, scheinbar so herrliche Kulturwelt und deutlich genug liegt es vor Augen, daß die Kultur und Bildung ohne Gott und ohne Gehorsam gegen seinen heiligen Willen sich selber das Grab gräbt" (S. 39).

Von den beiden anderen Heften hat mir namentlich das kurze Charakterbild von A. H. Francke gefallen. Dieser Mann, gleich groß als Glaubensheld wie als Genie der Liebe, tritt hier als Vater der inneren und äußeren Mission in Deutschland, gar lebensvoll beschämend und erhebend uns vor die Seele. Er steht unserm Empfinden doch näher als der Kirchenvater Augustin, so gewaltig und mahnend dieser uns auch an die Seele greift.

Als Leser wünschen sich die Herausgeber dieser Hefte „die reiferen Schüler und Schülerinnen der höheren Lehranstalten von den Seminarien bis zu den Gymnasien. Ihnen sollen diese Hefte zur Belebung und weiteren Ausführung das bieten, wozu der Unterricht selber keine Zeit mehr läßt. Wir hegen aber darüber hinaus die Hoffnung, daß sie allen denjenigen Gliedern der christlichen Gemeinde sich nützlich erweisen werden, welchen es um Erforschung der Schrift und der Heilswege und Gedanken Gottes zu thun ist." Wir schließen uns diesem Wunsch und dieser Hoffnung von Herzen an und sehen mit Interesse der Fortsetzung dieser Hefte entgegen.

Eine große Stufe höher hinauf weisen die gleichzeitig in demselben Verlage erscheinenden **Beiträge zur Förderung christlicher Theologie** herausgegeben von Proff. **Schlatter** und **Cremer.** Aber auch dies Unternehmen unserer Verlagsbuchhandlung zeigen wir hier gern an, weil wir gewiß sind, daß gerade die beiden ersten Hefte in unserem philosophisch und theologisch interessiertem Leserkreise manchen Freund finden werden. Vor allem die ausgezeichnete Arbeit von Prof. **Schlatter, Der Dienst des Christen in der älteren Dogmatik** möchten wir unsern tiefer bohrenden Lesern aufs wärmste ans Herz legen. Unter diesem etwas wunderlichen und abschreckenden Titel verbirgt sich nämlich eine eindringende und überzeugende Untersuchung der grundlegenden Frage unserer evangelischen Kirche, der nach dem Verhältnis von Glauben und Werken und all der wichtigen damit eng zusammenhängenden Probleme, der Gemeinde, der Bekehrung, der Freiheit, der Inspiration, der Menschheit Jesu. Der „Dienst des Christen" bedeutet nämlich seine Aktivität neben dem früher nur passiv gedachten Glauben. Wir haben hier eine Fundgrube theologisch-evangelischer Weisheit und Zurechtweisung und zwar auf nur 81 Seiten. — Auch **Nathusius'** ausführliche Darstellung der **christlich-socialen Ideen der Reformationszeit** kann heutzutage, wo die christlich-sociale Idee wieder in Verruf kommt, auf ernste Beachtung Anspruch machen.

3. Zur Bibelfrage.

Über die Zuverlässigkeit der heil. Schrift. Für gebildete Nichtgelehrte. Von Schulrat **Gerhard Heine.** Essen, Baedeker 1896. 114 S. 1,20 M.

Valeton, Christus und das Alte Testament. Berlin, Reuther und Reichard 1896. 58 S.

— —, **Vergängliches und Ewiges im Alten Testament.** Drei Reden. Ebenda. 1895. 47 S. 1 M.

Leimbach, Die revidierte Bibel und ihr Gebrauch in der Volksschule. Leipzig, Dürrsche Buchh. 1897. 57 S. 1,40 M.

Enders, Die Schulbibelfrage. 2. Aufl. Leipzig, R. Böhm 1896. 16 S. 0,30 M.

Wolter, Kleine Bibelkunde. Gotha, G. Schlößmann 1896. 75 S.

Schlatter, Einleitung in die Bibel. 2. Aufl. Calwer Verlag. 527 S.

Einem Freunde der geschichtlichen Schriftforschung verdirbt er auch durch das blinde Einhauen auf die „hochnäsige Wissenschaft" einigermaßen den Geschmack an dem Buch. Es ist aber sehr lebhaft, warm und lesbar geschrieben.

Die Bibelfrage kommt immer noch nicht zur Ruhe und soll es auch nicht. Das war bei der früheren Betrachtung eben der Fehler, daß man das Axiom aufstellte und hinnahm: „Die Bibel ist Gottes Wort, vom heiligen Geist eingegeben" und sich darauf ruhig schlafen legte und gar nicht merken wollte, wie viele Fragen gerade für die gewissenhafte und wahrheitsliebende Schriftforschung bezüglich des gottmenschlichen Charakters der heiligen Schrift noch der Lösung harren. Ich habe mich darüber im Februarheft vorigen Jahres (Über Recht und Unrecht der Bibelkritik) ausgesprochen und freue mich, heute auf zwei kleine Schriften hinweisen zu können, mit denen sich das dort Dargelegte vielfach berührt. Unser verehrter Herr Mitarbeiter, Schulrat Heine stellt das Problem richtig in dem Titel seiner Schrift, die dem Nachweise dient, daß wir gute Gründe haben, an der Zuverlässigkeit der heiligen Schrift nicht irre zu werden, auch wenn wir den verwickelten Untersuchungen der Kritik nicht zu folgen imstande sind. Er holt da freilich etwas weit aus mit allerhand erkenntnistheoretischen, psychologischen und sprachlichen Erörterungen, aber seine Ausführungen sind originell und interessant und fundamentieren schließlich seine Ansicht von der psychologisch vermittelten und abgestuften Inspiration vortrefflich. Mit Recht macht er den neuerdings mehr und mehr anerkannten Grundsatz geltend (vgl. meinen angeführten Aufsatz S. 63), daß die Person Christi selber der sicherste Ausweis für die Zuverlässigkeit der Schrift ist, die von ihm zeuget. „Per Scripturam humanam ad Scripturam divinam" ist sein Motto; so meine ich's auch.

In dieselbe Kerbe haut der holländische Prof. Valeton. Er kommt in der schweren Frage „Christus und das Alte Testament" zu dem Ergebnis: „Von unserm Verhältnis zu Christus hängt unsere Beurteilung aller Dinge ab, die zum Glauben in Beziehung stehen und eine religiöse Wertung fordern, — also auch unsere Stellung zum Alten Testament. Nun ist Christi religiöse Entwicklung und die Genesis seines messianischen Selbstbewußtseins ohne das Alte Testament gar nicht zu begreifen. Aber nicht um ihrer äußeren Autorität, sondern um des verwandten Gotteszuges willen, durch den sie sich als Kind desselben Vaters legitimiert, ist ihm die Schrift Gottes Wort." Damit hat er meines Erachtens den Kern der Sache getroffen. Valeton begründet es noch eindringender als Heine, daß wir von den Resultaten der alttestamentlichen Kritik in unserm Glauben völlig unabhängig sind, wenn wir die rechte Stellung zu Christus haben. Wir empfehlen das lehrreiche Schriftchen aufs angelegentlichste. Auf die drei gehaltvollen Reden Valetons über Vergängliches und Ewiges im A. T. (1. Bedeutung des alttestamentlichen Studiums für den Verkündiger des Evangeliums; 2. Die Stellung der Propheten in Israels Religion; 3. Das Wesen der Religion Israels) kann ich erst in dem in Aussicht genommenen Artikel über das Alte Testament im Religions-Unterricht Bezug nehmen.

Seltsam berührt es den Kenner, an Büchern wie Wolters Bibelkunde zu sehen, daß es immer noch Leute giebt, für die eine kritische Not überhaupt nicht vorhanden ist und die doch meinen, über diese schweren Fragen mitsprechen und belehren zu dürfen. Wolter behauptet: „Es ist unzweifelhaft, daß der Mann, dessen Namen die ältsten fünf Bücher unserer Bibel tragen, wenigstens den größern Teil dieser Bücher geschrieben hat." Wie man das als „unzweifelhaft" hinstellen kann angesichts der Thatsache, daß es von unsern besten und ernstesten Schriftforschern wie Delitzsch, Grau, Schlatter, überhaupt wohl allen Sachkundigen bezweifelt wird, ist mir unverständlich. Schlatter sagt dazu: Die Thorah (fünf Bücher Mosis) „ist nicht von einer einzigen Hand geschrieben, sondern aus mehreren Sammlungen von Geboten und älteren Geschichtsbüchern zusammengesetzt." „Es sind im wesentlichen drei ältere Bücher ineinander gefügt" 2c. Schlatters Einleitung in die Bibel ist die Bibelkunde, die in jedes Lehrers und Seminaristen Hand sein sollte; sie ist einfach mustergültig; ihre Ausführlichkeit sollte nicht von deren Erwerb abschrecken, sondern dazu anreizen; sie bietet etwas Besseres als den gewöhnlichen Notizenkram samt Inhaltsangaben; sie führt wirklich in die Bibel ein! Das wertvolle Buch sei dringend empfohlen.

Allerdings lehnt mancher alle solche Erwägungen kurzer Hand ab mit der Bemerkung: „Kritik gehört nicht in die Schule." Das ist grundsätzlich richtig, thatsächlich aber doch nicht völlig richtig. Ich machte in dem mehrgenannten Aufsatz (Februarheft 1896) im Anschluß an die Bibelrevision darauf aufmerksam, wie eben damit, daß jetzt die revidierte Bibel auch in die Schule kommt, auch die Kritik in gewisser Weise in die Schulen einzieht. Leimbach bemerkt in seiner Schrift über den Gebrauch der revidierten Bibel in der Volksschule diese Schwierigkeiten gar wohl, er sagt, daß hiermit der

Schule eine Aufgabe gestellt wird, die „nicht allein an die unterrichtliche Thätigkeit des Lehrers erhöhte Anforderungen stellt, sondern auch mit dem richtigen Takt gelöst werden muß, wenn nicht der kindliche Glaube und die Ehrfurcht des Schülers vor dem Worte Gottes erschüttert werden soll." Zu dem Ende will er eine Anweisung geben für die Zeit des Überganges, die alles Nötige zusammenstellt bez. der Vorzüge der revidierten Übersetzung (unter denen wir freilich den, daß damit „das ganze evangelische Deutschland aufs neue geeinigt," „wieder ein schwerwiegender Stein zum nationalen Bau des Vaterlandes eingefügt" sei, für ziemlich imaginär halten müssen!) und der Behandlung der Abweichungen. Das Büchlein erfüllt seinen Zweck und ist namentlich in der Übersicht über die veränderten Stellen recht nützlich.

Die Schulbibelfrage endlich, die ja nicht mit der Kritik direkt etwas zu thun hat, wohl aber von manchen als Ausfluß der bösen Kritik beklagt wird, ist für den Schreiber dieses erledigt. Ich stimme dem Vorschlage von Hollenberg (in der letzten Nummer des Schulbl. S. 376 ff.) zu, daß man den Schülern das Neue Testament vollständig mit Psalmen und das Alte Testament in Form eines biblischen Lesebuchs in die Hand geben soll und habe diese, wie mir scheint, einfachste Lösung schon auf der Ravensberger Herbstkonferenz 1895 vorgeschlagen. Sonst lassen sich dem viel ventilierten Thema unmöglich neue Gesichtspunkte abgewinnen. Scharf und klar stellt Enders in seinem Vortrag zum vorjährigen Hamburger Lehrertage die Argumentation der großen Mehrheit der Lehrerschaft zu Gunsten der Schulbibel hin. Der Hinweis auf diese knappe Darlegung wird manchem lieb sein. (Schluß folgt.) R—n.

Hugo Heim, Die jüngsten und die ältesten Verbrecher nebst Lebensbeschreibung eines Zuchthaussträflings. Berlin, Wiegandt u. Grieben 1897. 223 S. 2,50 M.

Ein sehr ernstes Buch. In fast peinlicher Anschaulichkeit und Naturtreue wird uns da zunächst die folgerichtige Entwicklung eines verwahrlosten Kindes zum Einbrecher, Räuber und Mörder vorgeführt, sodann das Problem der jugendlichen Verbrecher und das der Rückfälligen und „Unverbesserlichen" nach allen Seiten sehr instruktiv durchgesprochen. Namentlich das zweite Kapitel über die Jugendlichen muß unsere Leser interessieren, zumal unsere Leser im engeren Sinne, soweit sie Freunde der Schulgemeinde sind. Hier finden sie viel Material zur Begründung unseres „Ceterum censeo". Oder ist uns das nicht aus der Seele gesprochen, wenn wir da lesen: „Ist es nicht ein Unsinn, bis zum 14. Jahre für die Volksschule Millionen auszugeben, für die Militärzeit vom 20. Jahre ab weitere, fast ungezählte Millionen zu opfern — und in der Zeit der größten Gefahr, der Entwicklung vom 14.—20. Jahre, bleiben die jungen Menschen sich selbst überlassen und dürfen verwildern, wie sie wollen." Verfasser sagt dann viel Beherzigenswertes über obligatorische Fortbildungsschulen, Einrichtung von Erziehungsvereinen, über die Nebenbeschäftigung der Schuljugend, Verkehr von Schule und Haus 2c. — der alles dies umfassende Gedanke der Schulgemeinde fehlt aber noch. Wir wünschen dem Buche weite Verbreitung. Die hier behandelten Dinge sind bisher meist nur von „Fachleuten" erörtert worden; aber gerade unser besseres „Publikum" müßte den schweren Thatsachen und Fragen, die damit vorgelegt werden, ernst ins Auge zu blicken beginnen. Dazu wäre Heims Buch sehr dienlich. R—n.

Lic. L. Weber, Geschichte der sittlich-religiösen und socialen Entwicklung Deutschlands in den letzten 35 Jahren. Zusammenhängende Einzelbilder von verschiedenen Verfassern. Gütersloh, Bertelsmann 1895. 487 S. 4,80 M., geb. 5,50 M.

Es ist mehr ein redaktionelles Verhängnis als Versäumnis gewesen, daß dies interessante Buch nicht früher zur Anzeige gebracht werden konnte. Wir hoffen, daß es auch jetzt noch nicht zu spät dazu ist. Schon das reichhaltige Menu dieser eigenartigen Kulturgeschichte der neuesten Zeit wird viele anziehen. Da werden nacheinander die großen treibenden und gestaltenden Ursachen der bestehenden Zustände geschildert, der Einfluß der Kirche, der politischen Entwicklung, der Naturwissenschaft, der Kunst, der Schulen, des Handels und der Industrie, der socialen Lehren und Parteibildungen, der Presse, der materiellen Notstände, des Alkoholmißbrauchs und der neuesten Socialdemokratie und sodann die Zustände selbst, die Entwicklung des häuslichen Lebens, die Sonntagsfeier, die Welt der Vornehmen, des Mittelstandes, die Künstlerwelt, die Land- und Industriearbeiter (besonders eingehend!), das Proletariat, von der Trunksucht, Unzucht und dem Verbrechen, der Humanität und der christlichen Liebesthätigkeit — ein leider nicht ungetrübtes Spiegelbild unsrer heftig bewegten Zeit.

Die verschiedenen Aufsätze können ja bei 17 Verfassern nicht gleichartig und gleichwertig sein; aber es ist ja noch die Frage, ob ein einzelner Mann ein gleich umfassendes und vielseitiges Bild hätte schaffen können. Manches einseitige Urteil erregt Widerspruch, manches kann man nur noch mit Wehmut lesen und dem Gedanken, wie furchtbar schnell unsere Zeit doch lebt; so, wenn das sociale Königtum gepriesen wird.

Das Buch ist der Deutschen akademischen Jugend gewidmet; möge es auch der Lehrerwelt warm empfohlen sein. Es ist ungemein anregend und orientierend; eignet sich auch sehr zum Weihnachtsgeschenk. R—n.

„Der Kampf um das Deutschtum"

betitelt sich ein neues im Auftrag des All-Deutschen Verbandes von der Verlagsbuchhandlung von J. F. Lehmann in München herausgegebenes Werk, das in 20 monatlich erscheinenden Heften, die jedoch auch einzeln käuflich sind, zur Ausgabe gelangt.

Im „Kampfe um das Deutschtum" schildern bewährte Vorkämpfer des alldeutschen Gedankens in übersichtlicher und erschöpfender Weise die Lage des Deutschtums auf der ganzen Erde. Die geschichtliche, volkswirtschaftliche und politische Entwickelung jeden Landes kommt in anziehender Weise zur Darstellung und durch Sprachkarten wird der Bestand des deutschen Volkstumes in anschaulichster Weise erläutert.

Zum ersten Male wird hier in zusammenfassender Weise über alle deutschen Siedelungen auf der ganzen Erde berichtet und Mittel und Wege angegeben, deren diese Glieder unseres Volkes bedürfen zu gedeihlichem Fortbestande und kraftvoller Weiterentwickelung.

1. Einleitungsheft: Die Weltstellung des Deutschtums von Fritz Bley. 2. Nationale Vereine in Deutschland und Östreich-Ungarn von Dr. G. Schultheiß. 3. Die preußischen Ostmarken von Dr. Hans Bieringer. 4. Schleswig-Holstein von Karl Strackerjan. 5. Elsaß-Lothringen. 6. Böhmen, Schlesien und Mähren. 7. Tirol von Schulrat Dr. Rohmeder. 8. Steiermark, Kärnten, Krain, Istrien. 9. Ungarn von Dr. G. Schultheiß. 10. Schweiz von Prof. Dr. Hunziker. 11. Niederlande und die alldeutsche Bewegung von Fritz Bley. 12. Rußland von F. v. Löwenthal. 13. Nordamerika. 14. Mittel-Amerika, Bolivien und Peru. 15. Chile von Dr. Johann Unold. 16. Brasilien und die La Plata-Staaten von Kolonialdirektor a. D. Sellin. 17. Süd-Afrika niederdeutsch von Fritz Bley. 18. Asien von Dr. Neubaur. 19. Australien von Dr. Neubaur.

Monatlich erscheint ein Heft: Preis je nach Umfang ca. 1 M. Abnehmer der ganzen Reihe erhalten dieselbe zu einem um 20% billigeren Vorzugspreise.

Notizen.

Der Verein abstinenter Lehrer veröffentlicht soeben seinen Jahresbericht. Danach wächst er bedeutend, da sich im verflossenen Jahre seine Mitgliederzahl nahezu verdreifacht hat. Er hat sich durch Halten von Vorträgen über die Alkoholfrage, durch Vertrieb von Flugblättern und Broschüren und durch Wirksamkeit in der Presse sehr rege erwiesen. Auskunft erteilt: Lehrer J. Petersen-Kiel, Schaßstr. 10.

Rektor Horns Vortrag über Georg Klingenburg und seine Schulgemeinde (vgl. das Juliheft) hat vielfach Beachtung gefunden. Unter andern hat seine Excellenz der Herr Kultusminister seinen Dank für die Überreichung dieser Schrift in einem besonderen Schreiben Ausdruck gegeben. Wir bitten die Leser recht herzlich, im Interesse der Sache sich die Verbreitung dieser Agitationsschrift doch recht angelegen sein zu lassen. Sie ist bei 50 Exemplaren schon zu 20 Pfg. zu haben. Siehe die Anzeige auf dem Umschlage.

Druckfehlerberichtigung.

Im letzten Heft S. 399 Zeile 5 v. o. muß es statt Lehrerinnen Leserinnen heißen.

Verantwortlicher Schriftleiter G. von Rohden in Werden (Ruhr).

Evangelisches Schulblatt.

November 1897.

I. Abteilung. Abhandlungen.

Ein neues Lesebuch für die evangelischen Volksschulen des Niederrheins.

I. Die Entstehung des Buches.

Daß die Schule schlecht beraten war, als seiner Zeit das Lesebuch von Gabriel und Supprian zur Einführung bestimmt wurde, liegt heute, nachdem das Buch mehr als sechzehn Jahre im Gebrauch gewesen, für jeden klar auf der Hand. Auch das Evang. Schulblatt hat seinerzeit wiederholt die großen Mängel dieses Buches zur Sprache gebracht, ohne indes eine Abhülfe erreicht zu haben. (Vergl. Jahrgang 1891, Heft 4, 5, 7 und 11.) Inzwischen sind neue Mängel hervorgetreten, da das Buch, das seither fast ganz unverändert geblieben, mit der Zeit in manchen Partieen veraltet ist und den Bedürfnissen der Gegenwart nicht mehr genügend Rechnung trägt. Da ist es denn leicht erklärlich, daß gegenwärtig in Schulkreisen nichts lebhafter gewünscht wird, als daß dieses Buch baldigst durch ein besseres ersetzt werde. Die Lesebuchfrage ist nachgerade zu einer brennenden geworden.

Es hat in letzter Zeit nicht an Versuchen gefehlt, ein anderes Lesebuch an seine Stelle zu setzen. So erschien im Jahre 1891 das „Deutsche Lesebuch für sechs- und mehrklassige Schulen" von Dietlein und Dr. Schumann, im Jahre 1892 das „Deutsche Lesebuch für mehrklassige Volksschulen" von Ehrecke und Hammermann, im Jahre 1894 das „Lesebuch für mehrklassige evangelische Volksschulen" von Bartholomäus und Heinecke (in drei verschiedenen Ausgaben für die Rheinprovinz, Westfalen und Schlesien). Den Bedürfnissen der weiblichen Bildung suchte dann noch im besondern gerecht zu werden das im Jahre 1891 erschienene „Deutsche Lesebuch für Mädchenschulen" von Ernst und Tews. Obgleich alle diese Bücher ihre besonderen Vorzüge besitzen, gelang es doch keinem derselben, das seitherige Buch zu verdrängen, wenigstens nicht aus dem niederrheinischen Bezirk, den wir hier im Auge haben.

Da erschien vor Jahresfrist wiederum ein neues Lesebuch für evangelische Volksschulen, als dessen Herausgeber bald Schulrat Dr. Riemenschneider bekannt wurde. Das Buch empfahl sich vor den früher erschienenen sowohl durch seine gediegenere Ausstattung, als auch durch den Umstand, daß es die besonderen Bedürfnisse des niederrheinischen Bezirks in eingehender Weise berücksichtigte; die

heimatlichen Lesestücke wurden als ein wesentlicher Teil des Ganzen behandelt. Da das Buch alsbald im Regierungs-Bezirk Arnsberg eingeführt wurde, so wurde vielfach angenommen, daß es auch im Düsseldorfer Bezirke zur Einführung gelangen würde, zumal es in demselben Verlage wie das Lesebuch von Gabriel und Supprian erschienen war. Schon wurde von einem Teile der Lehrerschaft Stimmung gemacht für das neue Buch, das ja in mancher Beziehung einen Fortschritt bedeutete. Wer indes das Buch näher prüfte, konnte sich nicht verhehlen, daß demselben doch auch einige nicht unwesentliche Mängel anhafteten. Abgesehen von manchen fragwürdigen Einzelheiten litt es an zwei generellen Fehlern. Erstens war es zu didaktisch angelegt. Neben manchen wertvollen Stücken mit wirklich ethischem Gehalt enthielt das Buch doch auch eine nicht geringe Zahl dürrer, seichter Erzählungen mit aufdringlicher Moral, von denen die Erfahrung lehrt, daß sie das Gegenteil von dem bewirken, was man von ihnen erwartet. Auf sie paßt das Wort: Man merkt die Absicht und wird verstimmt. Zu dem allzu stark betonten lehrhaften Charakter, den das Buch an sich trug, gehörte es auch, daß die einzelnen Erzählungen und Teile des Buches durch voraufgesetzte oder nachfolgende Sittensprüche tendenziös zugespitzt wurden. Der zweite generelle Fehler, der dem Buche anhaftete, lag in dem trockenen, kompendiarischen Charakter mancher realistischen Stücke. Man vermißte in ihnen das belebende, stimmungmachende Element. Fast hatte es den Anschein, als ob das Lesebuch dem Sachunterricht als Leitfaden dienen sollte. Diese beiden Mängel, die bald mehr, bald weniger empfunden wurden, sind denn auch in der pädagogischen Presse mehrfach zur Sprache gekommen. (Vergl. den Artikel: „Ein neues Lesebuch", im Evang. Schulblatt 1896, Heft 11, ferner die kritischen Bemerkungen über das Buch in der „Neuen Westdeutschen Lehrerzeitung.")

Aufmerksam geworden auf diese Beurteilung, zogen Herausgeber und Verleger das Buch zurück. Letzterer erklärte sich aber bereit, es den vorgebrachten Wünschen entsprechend durch praktische Schulmänner umarbeiten zu lassen. Der Verleger wandte sich mit dieser Angelegenheit an eine Vereinigung von Schulmännern, die allgemein als eine Vertretung der niederrheinischen Schulkreise angesehen wird. Es war dieselbe Vereinigung, die auch die Niederrheinische Fibel, das Niederrheinische Rechenbuch, die Bilder aus der Geschichte und die Geschichten aus der Heilsgeschichte hatte bearbeiten und herausgeben lassen. Nun war im Auftrage dieser Vereinigung schon seit längerer Zeit eine Kommission damit beschäftigt, ein neues Lesebuch für die evangelischen Schulen des Niederrheins zu bearbeiten. Die Kommission, zu der auch der Unterzeichnete gehörte, hatte ihre Arbeit bereits zum größten Teile erledigt, als das Riemenschneidersche Buch erschien. Nachdem sie über dieses Werk ihr Urteil abgegeben, erhielt sie dann nach einiger Zeit den Auftrag, das Riemenschneidersche Buch auf Grund des von ihr zusammengestellten und mehrfach geprüften Materials umzuarbeiten. Diese Arbeit ist nun geschehen

und liegt vollendet vor in dem soeben erschienenen Niederrheinischen Lesebuche. Die vorhin gerügten Mängel sind abgestellt, auch ist die bessernde Hand an zahlreiche Einzelheiten gelegt worden. In welchem Umfange die Änderungen vorgenommen worden sind, mag daraus ersehen werden, daß das umgearbeitete Werk, abgesehen von den vorgenommenen Textkorrekturen, etwa zweihundert Seiten an neuem Lesestoff enthält. Daß dadurch der Charakter des Ganzen umgestaltet worden ist, liegt auf der Hand. Es seien darum jetzt die Grundsätze hervorgehoben, nach welchen das Niederrheinische Lesebuch bearbeitet worden ist.

II. Die Gesichtspunkte für die Stoffauswahl.

1. Es ist das Bestreben gewesen, das Lesebuch mit einem in jeder Beziehung wertvollen Inhalt auszustatten. Um geeigneten Stoff zu finden, richteten wir unser Augenmerk zunächst auf die Schätze, die in der deutschen National-Litteratur enthalten sind. Den Schülern sollte eine Auswahl des Besten aus diesen Schätzen gegeben werden, nach dem Goethischen Spruche: Für die Jugend ist das Beste gut genug. Als das Beste galt uns das, was die Eigenart des deutschen Volkes, seine Anschauungsweise, Gesinnung und Sitte, am getreuesten wiederspiegelt. Die reichste Ausbeute gewannen wir in dieser Beziehung bei Uhland, dem eigentlichen Klassiker der Volksschule, der in nicht weniger als sechzehn Gedichten in dem Lesebuch vertreten ist. Es finden sich darin zunächst das stimmungsvollste seiner Frühlingslieder: Die linden Lüfte sind erwacht, ferner das anmutig spielende Wanderlied: Bei einem Wirte wundermild, weiter das tief empfundene religiöse Lied: Das ist der Tag des Herrn, dann das an Natursymbolik und trefflicher Charakterschilderung so reiche Berglied: Ich bin vom Berg der Hirtenknab', ebenso das den Ton des Schalkhaften anschlagende Jägerlied: Es gingen drei Jäger wohl auf die Birsch, endlich noch das die treue Waffenbrüderschaft in Leben und Tod besingende, volkstümlichste seiner Lieder, das Lied von dem guten, treuen Kameraden. Das Gebiet der didaktischen Poesie Uhlands ist vertreten durch den Zimmerspruch. Reich aufgeschlossen ist aber vor allem das Gebiet der epischen Poesie Uhlands; es sind aufgenommen worden: Siegfrieds Schwert, Roland Schildträger, Schwäbische Kunde, Die Kaiserwahl, Der blinde König, Des Sängers Fluch, Die Rache, Die Kapelle, Das Schifflein, also durchweg pädagogische Stoffe ersten Ranges.

Neben Uhland sind aber auch die beiden Dichter gebührend berücksichtigt worden, die die deutsche Poesie zur Vollendung geführt haben: Goethe und Schiller. Goethe lieferte uns zwölf Gedichte und zehn Sprüche. Von seinen Liedern wurden aufgenommen: Gefunden, Heidenröslein, Mailied und Wanderers Nachtlieder. Einer besondern Rechtfertigung bedarf nur die Aufnahme der beiden letzten Lieder. Es ist gewiß, daß sie zu ihrem vollen Verständnis eine Lebens-

erfahrung voraussetzen, über die das Kind nicht verfügt; trotzdem mochten wir sie nicht gern missen, da sie uns einen Blick in das tiefste Innenleben des Dichters thun lassen und wir an ihrer Hand die Kinder in die poetische Werkstätte Goethes einführen können. Was dann noch fehlt an dem vollen Erfassen derselben, muß das spätere Leben hinzufügen. Aus den Geisterballaden Goethes wurden ausgewählt: Erlkönig, Der getreue Eckart und Der Schatzgräber. Letzteres Gedicht, obgleich schwieriger in der Form, empfahl sich uns besonders wegen der tiefen Lebensweisheit, die es enthält, die in einer sprichwörtlich gewordenen Sentenz ausklingt. Aus den übrigen epischen Gedichten Goethes fanden dann noch Aufnahme: Der Sänger, Johanna Sebus und die Legende vom Hufeisen. Eine Fundgrube geeigneten Stoffes that sich uns endlich noch auf in der Goethischen Spruchdichtung. Aufgenommen wurden, wie schon erwähnt, zehn dieser Sprüche. Vieles, was der alltäglichen Lebensweisheit angehört, bringen sie in eine gesunde und heitere Fassung, die lebhaft an die Volkssprache anklingt.

Nicht so zahlreich sind die Sprüche, die wir Schiller entnahmen. Es sind ihrer fünf in unserm Lesebuch enthalten. Dafür lieferte uns Schiller aber noch eine dankenswerte Gabe in seinen Rätseln. Aus den dreizehn Rätseln, die er gedichtet hat, haben wir sechs der schönsten ausgewählt, nämlich: Weltgebäude, Mond und Sterne, Regenbogen, Blitz, Funke, Pflug. An Interesse für sie wird es nicht fehlen, da die Kinder am Wunderbaren, Rätselhaften stets besondern Gefallen finden. Nicht allein, daß sie den Scharfsinn anregen, sie wirken auch aufs Gemüt ein, da sie uns lehren, die Naturvorgänge poetisch aufzufassen. Einer längeren Erwägung bedurfte die Frage, in welcher Gestalt das Lied von der Glocke im Lesebuch enthalten sein sollte. Bekanntlich bildet es das schönste Zeugnis für den hohen Gedankenflug der Schillerschen Muse. Obgleich sehr künstlich aufgebaut, ist es doch ein Lieblingsgedicht unsers Volkes geworden. Es liegt dies zum großen Teile an der poetischen Verklärung, in der hier das ganze bürgerliche Leben erscheint. Die zarte Jugend, das Jünglings- und Jungfrauenalter, das Familienleben, die verschiedenen Berufsstände, das Leben in Gemeinde und Staat, die wechselnden Lebensschicksale, sie alle finden sich in dem Liede verherrlicht. Eine große Zahl geflügelter Worte, die zum Gemeingut unsers Volkes geworden sind, entstammt diesem Liede. Maler und Tonkünstler sind bemüht gewesen, den Eindruck des Gedichts noch zu verstärken und zu vertiefen. Da lag der Gedanke nahe, das Lied in seinem ganzen Umfange in das Lesebuch der Schule aufzunehmen. Es läßt sich nicht leugnen, daß sich manche Abschnitte desselben vortrefflich zur Behandlung eignen. Gegen eine unverkürzte Aufnahme machen sich indes auch einige schwerwiegende Bedenken geltend, die sich nicht von der Hand weisen lassen. Zunächst bietet schon der überaus künstliche Aufbau des Gedichts der unterrichtlichen Behandlung nicht geringe Schwierigkeiten dar. Drei verschiedene Gedankenreihen sind mit

einander zu verknüpfen: die Vorgänge beim Glockenguß, die verschiedenartige Bestimmung der Glocke und die entsprechenden Bilder aus dem menschlichen Leben. Diese Beziehungen dem Schüler zur vollen Klarheit zu bringen, wird gewiß nur in den seltensten Fällen gelingen. Gegen eine Behandlung des ganzen Gedichts in den Volksschulen spricht aber auch die an und für sich so schöne, indes doch auch verlockende Schilderung der erwachenden Liebe. Wir halten dafür, daß eine Erörterung dieses Gegenstandes bei dreizehn- und vierzehnjährigen Kindern am besten vermieden werde. Demnach haben wir uns für eine Auswahl einzelner, in sich abgeschlossener Teile des Liedes entschieden, und zwar sind es fünf Abschnitte, die Aufnahme gefunden haben, drei, die das Familienleben betreffen: Mann und Weib, Die Feuersbrunst, Der Tod der Mutter, und zwei, die Bilder aus dem Gemeinde- und Staatsleben entwerfen: Bürgerliches Leben, Der Aufruhr. — Aus den Schillerschen Balladen wurden ausgewählt: Der Graf von Habsburg, Der Alpenjäger und Die Bürgschaft. Obwohl letzterem Gedichte der Zusammenhang mit anderen Unterrichtsstoffen fehlt, haben wir es doch aufgenommen. Es ist eine allgemeine Erfahrung, daß dieses Gedicht auf die Jugend eine besondere Anziehungskraft ausübt. Der Grund liegt in der ergreifenden Schilderung der Freundestreue. Die Schüler können hier sehen und es ihren Herzen einprägen, zu welchen Opfern die echte Freundestreue bereit ist, wie sie sieghaft über alle Versuchungen und Hindernisse hinwegschreitet und sich endlich steigert bis zum höchsten Maße der Selbstlosigkeit. Wem eine Verknüpfung mit verwandten Stoffen unerläßlich erscheint, der möge sie suchen etwa bei der Geschichte von David und Jonathan, zu welcher die Bürgschaft das treffendste Seitenstück bildet.

Wie von Goethe, Schiller, Uhland, so wurden auch von den übrigen Dichtern in erster Linie immer diejenigen Stoffe aufgenommen, die sich bereits einen sichern Platz in der Schule erworben haben und zum eisernen Grundstock jedes guten Lesebuches gehören. An alten Bekannten treffen wir daher in dem neuen Buche wieder Den Lotsen (Giesebrecht), Den Wegweiser (Hebel), Den Preußen in Lissabon (Holtei), Den geretteten Jüngling (Herder), Den reichsten Fürsten (Kerner), Den Wanderer in der Sägemühle (Kerner), Den Postillon (Lenau), Das Lied vom braven Mann (Bürger). Von anderen älteren Gedichten, die in dem seitherigen Lesebuche nicht enthalten waren, wurden aufgenommen: Der Waldbruder mit dem Esel (Hans Sachs), Der Brunnen des Verderbens (Rückert), Die Sonne bringt es an den Tag (Chamisso), Das Erkennen (Vogl), Der Löwe in Florenz (Bernhardi), Drusus Tod (Simrock), Das Grab im Busento (Platen), Heinrich der Vogelsteller (Vogl). Es würde zu weit führen, bei jedem dieser Gedichte die didaktischen Erwägungen anzuführen, die seine Aufnahme ins Lesebuch bestimmt haben. Erwähnt sei nur noch, daß, um dem Bedürfnis der Gegenwart entgegenzukommen und den Fortschritt an-

zubahnen, neben den bewährten älteren Dichtern im besondern noch die neueren Dichter berücksichtigt worden sind. So wurden von Geibel außer dem Wanderliede: Der Mai ist gekommen, und Hoffnung: Und dräut der Winter noch so sehr, aufgenommen: Morgenwanderung: Wer recht in Freuden wandern will, Ostermorgen: Die Lerche stieg am Ostermorgen, und: Am 2. September 1870: Nun laßt die Glocken von Turm zu Turm. Von Freiligrath fanden außer Der Liebe Dauer und Den Auswanderern noch Aufnahme das kriegerisch glühende: Hurra, Germania, und: Die Trompete von Vionville. Gerok tritt mit fünf Gedichten auf: Gewitter, Konfirmation, Sankt Martin, Wie Kaiser Karl Schulvisitation hielt, Die Kreuzfahrer. Jul. Wolff lieferte in seinem Gedicht: Aus Sturmes Not, ein ergreifendes Seebild. Vertreten sind ferner Jul. Sturm, Rittershaus, Bodenstedt, Reinick, Scheffel, Johanna Baltz.

Aus alledem ist ersichtlich, daß das neue Lesebuch mit einem großen Reichtum poetischer Stoffe ausgestattet ist, der weitgehenden Ansprüchen vollauf zu genügen imstande sein wird. Möchte unter den ausgewählten Gedichten niemand sein Lieblingsstück vermissen! —

2. Neben diesen nationalen Dichtungen wurden bei der Auswahl der Lesestoffe aber in fast noch reicherem Maße die spezifisch volkstümlichen Stoffe herangezogen. Einen breiten Raum nehmen darum in dem neuen Lesebuche die Volksmärchen, Sagen, volkstümlichen Lieder, Sprüche und Sprichwörter ein. Weil diese Stoffe einesteils dem dichterischen Volksgeiste selbst entsprungen sind, anderenteils die Betrachtungsweise des Volkes treu wiedergeben, so war uns darin die Gewähr geboten, daß sie vom Kinde lebendig erfaßt würden. Geschöpft haben wir besonders aus dem reichen Märchen- und Sagenschatz, den wir den Brüdern Grimm verdanken. Unser Buch weist folgende Grimmsche Märchen auf: Dornröschen, Rotkäppchen, Der Arme und der Reiche, Frau Holle, Die Bremer Stadtmusikanten, Der Wolf und die sieben Geißlein, Doktor Allwissend, Die beiden Ziegen, Der Hufnagel, Der Zaunkönig und der Bär, Hans im Glück, Der Wolf und der Mensch, Das Totenhemdchen, Die Boten des Todes. Das sind Lesestoffe, die unverwüstlich sind und dauernd interessant bleiben, „die das Kindlein lieset mit Lust und das Alter mit Andacht.“ Was dann die Sagen anbetrifft, so wurde den Kindern namentlich der heimatliche Sagenborn aufgeschlossen, der ja am Niederrhein nicht gerade spärlich quillt. Neben den heimatlichen Sagen wurde dann noch in ausführlicher Weise die Siegfriedsage behandelt, die in zwölf leichtfaßlichen Erzählungen zur Darstellung gelangt. Wir halten diese Sagen für einen überaus wertvollen Bestandteil des neuen Lesebuches, nicht allein weil sie anregenden und flüssigen Lesestoff bieten, sondern auch wegen ihres propädeutischen Charakters für den Geschichtsunterricht. In der That erfüllen sie alle Bedingungen, die an den Lehrstoff des einleitenden Geschichtsunterrichts zu stellen sind: sie führen 1. einen Inhalt mit sich, der an

sich bedeutend, ja fesselnd, nach seinem innern Werte aber gemüterhebend und charakterstärkend ist; sie sind 2. tief verwachsen mit dem Geist und Gemüt des Volkes und darum mit dem Gepräge echter Volkstümlichkeit versehen; sie bilden 3. Vorstellungen aus, die für die Erfassung der eigentlichen Geschichte von hoher Bedeutung sind; sie versetzen 4. den Schüler in eine ahnungsvolle Stimmung, die ihn willig macht, den forschenden Gang in die Vorzeit mit aller Energie anzutreten und dauernd darin zu verharren.

Neben den Märchen und Sagen kommt aber auch das Volkslied und mehr noch, wie es in der Natur der Sache liegt, das volkstümliche Lied zur Geltung. Unter den volkstümlichen Schriftstellern nimmt mit achtzehn Lesestücken Joh. Pet. Hebel die erste Stelle ein. Man erlasse uns, die Stücke einzeln namhaft zu machen. Erwähnen wollen wir aber, daß von älteren Schriftstellern auf der „Oberstufe" noch vertreten sind: W. O. von Horn, Jeremias Gotthelf, Stöber, Glaubrecht, Zschokke, Ahlfeld, Immermann, während vorwiegend für die „Mittelstufe" Stoffe geliefert haben: Curtman, Schmid, Krummacher, Caspari, Schubert. Wie bei den poetischen Stoffen, so wurde auch auf diesem Gebiete wieder in besonderer Weise die neuere Litteratur berücksichtigt. Erzählungen haben geliefert Auerbach, Freytag, Frommel, Rosegger; zu naturgeschichtlichen und geographischen Schilderungen wurden herangezogen Riehl, Brehm, Wagner, Grube, Gude, Kohl, Daniel, Ruß, Masius, Roßmäßler, Krausbauer. —

3. Wie schon der Titel andeutet, will das Niederrheinische Lesebuch aber auch in hervorragendem Maße den heimatlichen Verhältnissen gerecht werden. Allem Heimatlichen wohnt eine erhöhte Wirksamkeit inne; es hat wie jedes aus der Nähe genommene Beispiel etwas Vertrautes, Fesselndes. Schon die Klänge heimatlicher Namen heimeln uns an; ein noch höheres Interesse nötigt uns der Schauplatz heimatlicher Begebenheiten ab. Dem Boden seiner Heimat verdankt der Mensch überhaupt seine geistigen Nährquellen; losgelöst von dieser fällt er der geistigen Ohnmacht anheim. Die Vertrautheit mit der heimischen Erde hat aber auch noch einen hohen, ethischen Wert, insofern sie die Liebe zur Heimat, die Anhänglichkeit am angestammten Erbe begründet, in welcher die Vaterlandsliebe wurzelt. Die Herausgeber des neuen Lesebuches sahen es darum als eine ihrer wichtigsten Aufgaben an, die Heimat in ihren verschiedensten Beziehungen ausführlich zum Worte kommen zu lassen. Abgesehen von den Naturbildern der Heimat, die ja mehr oder weniger auch auf andere Gegenden passen, sind dem heimatlichen Gebiete nicht weniger als siebenundfünfzig besondere Lesestücke gewidmet. Sie bilden einen integrierenden Teil des Ganzen, und zwar wurden beide Teile des Buches, sowohl der für die Mittelstufe wie auch der für die Oberstufe, mit solchen Stücken ausgestattet. Dadurch unterscheidet sich das neue Lesebuch wesentlich von den herkömmlichen Lesebüchern, die die heimatlichen

Lesestücke in den Anhang verweisen und entweder die „Mittelstufe“ oder auch wohl gar die „Oberstufe“ ganz leer ausgehen lassen. Verzweifelte man seither an der Möglichkeit, den heimatlichen Unterricht durch das Lesebuch in der rechten Weise zu beleben und zu stützen, so wird das neue Lesebuch diesem unterrichtlichen Bedürfnis vollauf gerecht. Wie reichhaltig es mit heimatlichen Lesestoffen ausgestattet ist, möge ein kurzer Gang durch den für die „Mittelstufe“ bestimmten Teil des Buches andeuten. Wir finden darin eine geographische Schilderung des Niederrheins, eine Beschreibung der Wupper, ein Bild der Stadt Elberfeld, ebenso ein Bild der Stadt Barmen, eine Sage von der Entstehung Elberfelds, das bergische Heimatlied von Aschenberg, ein Bild von der Stadt Solingen und der Beschäftigung ihrer Bewohner, das bergische Volksmärchen von den Zwergen an der Kohlfurt, die Beschreibung einer Fußreise von Solingen nach Remscheid, die schöne bergische Sage von den Grafen Adolf und Eberhard, die Beschreibung einer Postfahrt von Solingen nach Burg an der Wupper und die Beschreibung des Burger Schlosses, die Sage von dem Gottesgericht zu Burg, die Sage von dem Rüden an der Wupper, ein Lebensbild Suitberts, des bergischen Apostels. So weit reicht der Stoff, der das Bergische behandelt. Es folgen nun Lesestücke über die Ruhr und ihre Städte, den Niederrhein, das Jülicher Land, den Mittelrhein, das Siebengebirge, die Mosel, die Eifel, Aachen. Wie armselig nimmt sich gegenüber dieser Fülle an heimatkundlichem Lesestoff das jetzt in unsern Schulen gebrauchte Lesebuch aus! Wohl trägt es auf seinem Titelblatt den stolzen Vermerk: Ausgabe für den Regierungsbezirk Düsseldorf; aber dabei enthält der ganze erste Teil des Buches kein einziges Lesestück, das dieses Gebiet behandelte. Ist eine gröbere Vorspiegelung falscher Thatsachen wohl denkbar?

4. Ich komme zu einem vierten Gesichtspunkt, nach welchem der Stoff für das Lesebuch ausgewählt worden ist. Eine allgemeine Bedingung für die erziehliche Kraft des Unterrichts besteht bekanntlich in der Konzentration der Lehrfächer. Diesem Gedanken Rechnung tragend, sucht das Niederrheinische Lesebuch Ernst zu machen mit der Forderung, den Sprachunterricht soviel als möglich anzulehnen an den Sachunterricht. Diese Verbindung wurde indes keineswegs in der Art gedacht, als ob das Lesebuch die Lehr- und Lerntexte bieten sollte zu den im Sachunterricht zu behandelnden Unterrichtsstoffen. Lesestoffe solcher Art sind zwar für die Schule nicht minder notwendig, aber sie gehören in ein besonderes Reallesebuch, wie es für die Geschichte vorliegt in den „Bildern aus der Geschichte.“ Die Lesestücke realistischen Inhalts, die das belletristische Lesebuch enthalten muß, verfolgen einen andern Zweck; sie sollen, was den Sachunterricht angeht, lediglich dazu dienen, diesen zu beleben, zu ergänzen, zu vertiefen, zu schmücken. Nach diesem Gesichtspunkte ist denn auch das neue Lesebuch bearbeitet worden. Um bei der Reichhaltigkeit des Stoffes eine rasche Übersicht zu gewähren und die Benutzung des Buches zu erleichtern, sind

die realistischen Lesestücke in einer besondern Abteilung des Buches nach sachlichen Rücksichten geordnet zusammengestellt worden. Der erste Abschnitt dieser Abteilung bringt geographische, der zweite naturkundliche und der dritte geschichtliche Bilder.

Es war einer der Hauptmängel des seitherigen Buches, daß es die Barerträge des Sachunterrichts zu wenig ausnutzte für den Sprachunterricht. An einen Zusammenschluß der Lehrfächer und eine dadurch herbeigeführte Totalwirkung des Unterrichts war nicht zu denken. Auf manche Partieen des Buches paßte das Wort:

„Was man nicht hat, das eben brauchte man,
Und was man hat, kann man nicht brauchen."

Das neue Buch bekundet nun in dieser Hinsicht einen bedeutenden Fortschritt. Es sei dies zunächst an einem Beispiel aus dem naturkundlichen Unterricht nachgewiesen. Einen der interessantesten Gesprächsstoffe im Unterricht bilden bekanntlich die Vögel. Die Kinder sind ganz Auge und Ohr, wenn dieser Stoff zur Behandlung kommt. Um nun dieses Interesse festzuhalten, fortzubilden und auf das Sprachgebiet überzuleiten, bietet der Oberstufenteil unsers Lesebuches über die Vögel nicht weniger als 12 Lesestücke dar, die sämtlich höchst anregend geschrieben sind. Es sind folgende Stücke: Der Sperling (Walther), Der Star (Masius), Die Schwalbe (Meyer), Die Bachstelze (Masius), Die Lerche (Wagner), Der Specht (Wagner), Der Strauß (Lichtenstein), Betrachtungen über ein Vogelnest (Hebel), Schützt alle nützlichen Vögel (Ruß), Unsere Zugvögel (Brehm und Jubitz), Notschrei der Vögel im Winter (Peter), Freunde des Landmanns (Flügge). Das Mittelstufenbuch aber überbietet an Reichhaltigkeit noch jenen Teil, indem es nicht weniger als 17 Lesestücke über die Vögel enthält: Auf dem Hühnerhofe (Stahl), Die Tauben (Lüben), Der Kanarienvogel (Brehm und Wagner), Die Schwalbe (Bock), Ente und Schwan (Stahl), Der Star (Brehm), Der Storch (Sträßle), Der Zaunkönig (Kraß und Landois), Der Kuckuck (Brockhaus), Die Zugvögel (Hoffmann), Ein Spatzengespräch (Dieffenbach), Das Vogelnest (Oldenburger Volksbote), Wie Luther die Vögel schützte (Meurer), Die Singvögel (Schmid), Das Rotkelchen (Krummacher), Die bescheidene Nachtigall (Wiedemann); dazu kommen dann noch zahlreiche Gedichte.

Ein Blick auf die geographischen Bilder zeigt, daß auch dieser Teil nicht zu kurz kommt. Der Bedeutung des Gegenstandes entsprechend aber ist am reichhaltigsten der geschichtliche Teil des Buches ausgestattet. Das Oberstufenbuch enthält allein 111 Stücke geschichtlichen Inhalts. Um passenden Lesestoff aufzutreiben, richteten wir den Blick zunächst auf zeitgenössische Quellenstücke und urkundliche Überlieferungen. Wie die Erfahrung bezeugt, wird das Interesse der Schüler durch derartige Quellenstücke oft weit nachhaltiger angeregt als selbst durch den Vortrag des Lehrers. Wer wollte z. B. die Hunnen anschaulicher schildern, als der römische Schriftsteller Marcellianus, der dieses barbarische Volk aus eigener An-

schauung kennen lernte; wer vermöchte die Schrecken des dreißigjährigen Krieges lebendiger darzustellen, als in seinem „Simplicissimus“ Christoph von Grimmelshausen, der die darin beschriebenen Greuel selbst erlebt hat; wer könnte uns die heldenmütige Verteidigung Kolbergs ergreifender vor die Seele stellen, als Joachim Nettelbeck, der dabei in hervorragender Weise selbst thätig gewesen ist; wer wäre imstande, wirksamer den Siegesjubel nach der Schlacht bei Wörth zu schildern, als Pfarrer Klein, der Augen- und Ohrenzeuge, in seiner „Fröschweiler Chronik“ in dem Abschnitt: „Der Kronprinz kommt!“ Indes zahlreiche Stücke dieser Art eignen sich nicht ohne weiters zur Aufnahme in ein belletristisches Lesebuch. In solchen Fällen haben wir uns nach einer uns passend scheinenden Überarbeitung der betreffenden Quellen umgesehen. Es sei in dieser Beziehung erinnert an die an kleinen Zügen des Kulturlebens so reiche Schilderung des Überfalles des Klosters Reichenau durch die Ungarn, die von Viktor Scheffel herstammt; ferner an die von Freundgen herrührende Beschreibung des großen Festes, das Kaiser Barbarossa Pfingsten 1184 zu Mainz feierte; weiter an die von Gustav Freytag entworfenen Kulturbilder von der Wirksamkeit Winfrieds in Thüringen, von den deutschen Städten im Mittelalter, von dem westfälischen Frieden. Auch einige mehr oder weniger fingierte Darstellungen, die eine geschichtliche Begebenheit wirksam illustrieren und sich seither in der Schule bewährt haben, sind wieder aufgenommen worden, so: Wie es um Christi Geburt in einem germanischen Hause ausgesehen hat, von Runkwitz, und: Eine Tagfahrt König Friedrich Wilhelms I., von Hiltl. Wo es anging, haben wir die betreffende geschichtliche Persönlichkeit auch selber zu Worte kommen lassen. Dahin gehören folgende Lesestücke: Eigene Aussprüche Luthers über seine Jugend und sein Klosterleben, Anrede Friedrichs des Großen an seine höheren Offiziere vor der Schlacht bei Leuthen, Brief der Königin Luise an ihren Vater nach dem Tilsiter Frieden, Aufruf Friedrich Wilhelms III. an sein Volk, Ein Königswort an die rheinischen Lande, Brief Bismarcks an seine Gemahlin über sein Zusammentreffen mit Napoleon nach der Schlacht bei Sedan, Brief Moltkes an seinen Bruder über die Belagerung von Paris, Die Kaiserproklamation am 18. Januar 1871, Aufzeichnungen Kaiser Wilhelms I. über den Krieg von 1870—1871, Erlaß Kaiser Wilhelms II. bei seiner Thronbesteigung. Nicht geringe Sorgfalt wurde auch auf die Auswahl der aufzunehmenden historischen Gedichte gelegt. Die guten alten Bekannten, die den meisten Lehrern von dem seitherigen Lesebuche her geläufig sind, wurden beibehalten; hinzukamen dann noch 27 andere wertvolle Gedichte, so daß das neue Lesebuch 50 historische Gedichte enthält, gewiß eine große Auswahl, die allen Ansprüchen gerecht zu werden verspricht.

Es sei zum Schlusse noch bemerkt, daß in allen realistischen Abschnitten des Buches mit Fleiß darauf gesehen worden ist, daß die ausgewählten Lesestücke dem in unsern Schulen eingeführten Lehrplan entsprechen. Alles, was keine Verbindung

mit den Lehrstoffen der Schule zuläßt, ist von der Aufnahme in das Buch ausgeschlossen worden. So geht z. B. der geographische Lesestoff der Mittelstufe nicht über die heimatliche Provinz hinaus, und der naturkundliche Teil derselben bewegt sich genau in den Grenzen, die durch den heimatlichen Anschauungskreis des Kindes gezogen werden. Damit ist die Möglichkeit gegeben, daß der Sach- und der Sprachunterricht Hand in Hand gehen können. Die Folge wird sein, daß nicht allein das Sprachliche leichter und sicherer erfaßt wird, sondern daß auch das Sachliche an Klarheit und Geläufigkeit gewinnt. —

5. Ein Lesebuch muß, um seinem Zweck zu dienen, aber auch gewissen formellen Rücksichten genügen. Damit komme ich zu dem fünften Gesichtspunkt, nach welchem das Niederrheinische Lesebuch verfaßt worden ist. Bei der Bearbeitung desselben ist nämlich dem geistigen Standpunkte des Kindes möglichst Rechnung getragen. Es ist das Bestreben gewesen, dem Kinde nur solche Stoffe entgegen zu bringen, die seinem Denken und Empfinden entsprechen. Das Kind verlangt nach dem Anschaulichen, dem Konkreten. Darum ist alles Kompendiarische und Skizzenhafte möglichst ausgeschlossen worden. Immer wurde darauf gesehen, daß das Dargebotene sinnlich, anschaulich und lebensvoll ausgeprägt war. Nur an ganz vereinzelten Stellen ist davon abgewichen worden, so z. B. bei dem Lesestück: „Bau und Pflege des menschlichen Körpers;“ hier handelte es sich darum, der Wichtigkeit des Gegenstandes wegen eine gewisse Vollständigkeit zu erreichen.

Was dann endlich noch die Form, den sprachlichen Ausdruck anbetrifft, so ist mit Sorgfalt darauf hingearbeitet worden, daß das Buch der kindlichen Fassungskraft entspricht und Aussicht bietet, ein wirkliches Volks-, Schul- und Lesebuch zu werden. Stücke mit verschlungenem Satzbau, abstrakten Wendungen wurden darum so viel wie möglich ausgemerzt. Manches Schwerflüssige und Komplizierte ist in einfachere Formen umgegossen worden.

Auch auf die Ausmerzung entbehrlicher Fremdwörter ist Bedacht genommen worden. Die Schule ist unsers Erachtens dazu berufen, ihre Pfleglinge in dem Gefühle zu erziehen, daß die Sprachmengerei eine Schande sei. Darum stimmen wir gern der Losung des deutschen Sprachvereins zu: Kein Fremdwort für das, was deutsch gut ausgedrückt werden kann! Um ein Beispiel anzuführen, wie das Buch von entbehrlichen Fremdwörtern gereinigt worden ist, sei hingewiesen auf das Lesestück: „Eine Tagfahrt Friedrich Wilhelms I.“ Die Schulprüfung, von der in diesem Stücke die Rede ist, fand bekanntlich in einer Dorfschule statt und wurde durch den König, der ein echt deutscher Mann war, persönlich vorgenommen, also beides Umstände, die noch besonders auf die Fernhaltung alles Welschen hindrängen. Während nun in dem Lesebuche von Gabriel und Supprian davon die Rede ist, daß der König nach der Inspektion der Garnison auch noch seine Domänenkammer revidieren wollte, heißt es

jetzt, daß der König nach der Besichtigung der Garnison auch noch in seiner Domänenkammer nach dem Rechten sehen wollte; während dort der König in einer Kalesche reist, fährt er jetzt in einem Wagen; während dort Meister Wendroth solche Visitation nicht vermutet hatte, kam ihm jetzt der Besuch unerwartet; während dort das Examen vor sich ging, begann hier die Prüfung; während dort Meister Wendroth examiniert, nota bene das Nützliche zuerst, prüft er jetzt seine Schüler, aber in dem Nützlichen zuerst; während dort das Schülerbataillon zur Attaque fertig steht, ist es jetzt zum Angriff bereit; während dort die Menge beim Abschiede ein donnerndes Vivat ruft, bricht sie jetzt in ein donnerndes Hoch aus. — Es liegt auf der Hand, daß durch diese Verdeutschung das betreffende Stück nicht nur nichts eingebüßt hat, sondern nur um so wirksamer geworden ist. Eine ähnliche Umwandlung hat dann noch bei vielen anderen Stücken stattgefunden. So ist beherzigt worden, was einst Ludwig Uhland der deutschen Sprachgesellschaft zurief:

„Verpflanz auf deine Jugend
Die deutsche Treu und Tugend
Zugleich mit deutschem Wort!"

Es sei schließlich noch bemerkt, daß nicht wenige Stücke, die ungern gemißt wurden, für die aber noch keine passende Form vorlag, auch wohl vollständig umgearbeitet worden sind. Dies war namentlich der Fall bei manchen heimatlichen Lesestücken.

III. Die Anordnung des Stoffes.

Es ist für zweckmäßig erachtet worden, das Lesebuch zweibändig einzurichten. Der erste Teil (die Mittelstufe) ist für das dritte und das vierte Schuljahr, der zweite Teil (die Oberstufe) für die folgenden Schuljahre bestimmt. Sofern die Zusammensetzung der Klassen der Mittelstufe es wünschenswert erscheinen läßt, kann der erste Teil auch noch im fünften Schuljahre benutzt werden.

Wie schon erwähnt, sind in beiden Bänden die einzelnen Lesestücke nach sachlichen Beziehungen zusammengestellt worden. Jeder Band hat zwei Abteilungen. Die erste Abteilung jedes Bandes ist allgemeiner Natur und gliedert sich wieder in drei Abschnitte. Der erste Abschnitt behandelt das Verhältnis des Menschen zum Menschen, der zweite das Verhältnis des Menschen zur Natur, der dritte das Verhältnis des Menschen zu Gott.

Das Kind wird zunächst in den Familienkreis, also die nächste und ursprünglichste Gemeinschaft des Menschenlebens, eingeführt. Eltern-, Kindes- und Geschwisterliebe, die Pflichten der Hausgenossen unter einander, sowie überhaupt alles, was zu des Hauses Zucht und Ehre gehört, werden dem Kinde an der Hand passender Erzählungen und Gedichte vorgeführt. Eine zweite Reihe

von Lesestücken zeigt, wie der Herr sich dem Knechte, die Frau sich der Magd gegenüber zu verhalten hat, und welche Pflichten Knecht und Magd zu erfüllen haben. Eine dritte Reihe von Lesestücken behandelt das tägliche Leben in der Familie. Bei der Auswahl des hierhergehörigen Lesestoffes ist darauf gesehen worden, daß in lebensvollen Bildern die verschiedenen häuslichen Tugenden zur Darstellung gelangen. Das Kind lernt Genügsamkeit und Zufriedenheit, Aufrichtigkeit und Bescheidenheit schätzen, es wird angeregt zum Fleiß und zur Sparsamkeit, zur Mäßigkeit und zur Ordnungsliebe und wird aufmerksam gemacht auf die Pflege seiner Gesundheit. Dem betreffenden Abschnitt der „Oberstufe" sind auch mehrere Lesestücke eingefügt, die das wirtschaftliche Leben betreffen, z. B. „Goldene Regeln zur guten Führung eines Haushalts" (Nach dem „Wegweiser zum häuslichen Glücke"), „Vom Sparen" (Nach dem „Volksspiegel"), „Aus dem Testamente einer Mutter" („Wegweiser zum häuslichen Glücke"), „Die Großmutter entläßt ihren Enkel zur Wanderschaft" (Jeremias Gotthelf).

An die Betrachtung des Familienlebens schließen sich in der „Mittelstufe" zunächst noch einige Stücke über das Schulleben an, während die „Oberstufe" sofort übergeht zu dem Verhältnis des Menschen zu der bürgerlichen Gemeinde. Hier lernt das Kind den Wert der Freundestreue und der guten Nachbarschaft kennen; es wird angeleitet, im Verkehr Ehrlichkeit und Redlichkeit zu bewahren, den Notleidenden Hilfe zu gewähren, dem Feinde ein zur Versöhnung geneigtes Herz entgegenzubringen. Den Schluß dieses Abschnitts bilden einige „heitere Geschichten."

Während in der „Mittelstufe" damit die Betrachtung des Menschenlebens abschließt, richtet die „Oberstufe" nun noch den Blick auf die größere Gemeinschaft, der der Mensch angehört, den Staat und das Vaterland. Der hier zusammengestellte Lesestoff will besonders den Gemeinsinn, die Berufstreue und die Vaterlandsliebe wecken und pflegen. In dem Lesestücke: „Die Gemeinde, ein Staat im kleinen" lernt das Kind erkennen, was die verschiedenen Lebenskreise dem Einzelnen bieten, und gewinnt einen Einblick in die staatlichen Einrichtungen. Wie überall, so ist auch in diesem Abschnitt wieder besonderer Wert gelegt worden auf lehrreiche Anschauungsbeispiele; es sei in dieser Beziehung hingewiesen auf folgende Lesestücke: „Der westfälische Hofschulze" (Immermann), „Alfred Krupp" (Schürmann und Windmüller), „Aus Nettelbecks Leben" (Nettelbeck), „Meister Hämmerlein" (Schlez), „Nur ein Schafhirt" (Ziethe).

Der zweite Abschnitt der ersten Abteilung bezieht sich auf das Verhältnis des Menschen zur Natur. Die Schüler werden zu einer sinnigen Betrachtung der Natur angeleitet. Sie werden sowohl durch die verschiedenen Tages- und Jahreszeiten, wie auch durch die heimatlichen Lebensgemeinschaften der Natur geführt. Es liegt hier der Nachdruck nicht auf der theoretischen Naturerkenntnis, sondern auf dem Innewerden der Gemütsbeziehungen des Menschen

zur Natur. Hier kommt darum namentlich auch das poetische Wort zur Geltung; überall finden sich Perlen der Dichtkunst eingestreut.

Im dritten Abschnitt der ersten Abteilung endlich wird der Blick des Kindes aufwärts zu Gott gerichtet. In Gedichten, Erzählungen und leichteren Abhandlungen wird ihm deutlich vor Augen gestellt, wieviel Liebeserweisungen Gottes es täglich erfährt und wozu es verpflichtet ist; es wird erinnert an die Vergänglichkeit alles Irdischen und hingewiesen auf seine himmlische Bestimmung. Mit dem Gedanken an den Tod und das ewige Leben schließt die erste Abteilung des Buches.

Es erübrigt jetzt noch, einen Blick zu werfen auf die zweite Abteilung des Buches, die, wie schon erwähnt, in engerer Beziehung zum Sachunterricht steht. Sie gliedert sich nach den sachunterrichtlichen Lehrgebieten in drei Gruppen. Die Anordnung der einzelnen Lesestücke ist hier teils durch die sachunterrichtlichen Fächer, teils durch den Fortschritt des Unterrichts gegeben. Was die „Mittelstufe" anbelangt, so wird sich hier das Augenmerk besonders richten auf die „Bilder aus der Heimatkunde" und die „Bilder aus der deutschen Heldensage." Es sind dies Gebiete, die in den herkömmlichen Lesebüchern den Schülern fast ganz verschlossen geblieben sind. Wir hoffen um so mehr Zustimmung zu finden, als sie jetzt in reicher Fülle aufgeschlossen liegen. Was dann die „Oberstufe" anbetrifft, so ist darin besonders noch dasjenige berücksichtigt worden, was für die Gegenwart von Bedeutung ist. Es sei in dieser Beziehung hingewiesen auf folgende Lesestücke: „Deutschlands Schutzgebiete," „Der Kaiser Wilhelm-Kanal," „Das National-Denkmal auf dem Niederwald," „Die Thalsperre bei Remscheid," „Helgoland," „Seezeichen und Rettungswesen an der deutschen Küste," „Der Weltverkehr," „Über das Wesen der Ansteckung und die Spaltpilze," „Das deutsche Reich und seine Verfassung," „Kaiser Wilhelm II. und die Arbeiter."

IV. Die Ausstattung des Buches.

Das Lesebuch ist mit Illustrationen versehen, die zur Erläuterung und zum nachhaltigen Erfassen des Inhalts dienen oder das Sachliche des Lesestückes veranschaulichen sollen; sie sind daher meistens so gewählt, daß charakteristische Momente, die im Lesestücke hervorgehoben sind, zum Ausdruck kommen. Einzelne Illustrationen, die mit denen in dem Lesebuche von Gabriel und Supprian identisch sind, sollen im Falle der Einführung des Buches nachträglich noch durch bessere ersetzt werden. So wird z. B. an die Stelle des Phantasiebildes einer Ritterburg auf Seite 156 der „Mittelstufe" eine Abbildung des Schlosses Burg an der Wupper treten, was voraussichtlich als eine erfreuliche Verbesserung des Buches begrüßt werden wird.

Die äußere Ausstattung des Lesebuches entspricht den Forderungen der

Gegenwart. In der „Mittelstufe“ sind, abgesehen von den bei den Überschriften benutzten abweichenden Schriftformen, verschiedenartige Typen nicht angewandt. In der „Oberstufe“ sind in bescheidenem Umfange bei den Gedichten, um das Abbrechen der Reihen möglichst zu verhüten, und bei einigen wenigen prosaischen Lesestücken auch kleinere Typen zur Verwendung gekommen; jedoch ist die sogenannte Petitschrift aus hygienischen Rücksichten vermieden worden.

Es sei endlich noch bemerkt, daß dem Inhaltsverzeichnis beider Teile eine Zusammenstellung von biblischen Geschichten und Katechismusstücken, die zu dem Lesestoff in Beziehung gesetzt werden können, beigegeben ist, um anzudeuten, wie die heilige Geschichte mit dem Leben in Verbindung gebracht werden kann. Was dann die Gedichte anbetrifft, so sind diese sowohl alphabetisch wie auch nach den Verfassern noch besonders geordnet worden.

Obgleich das Buch im Vergleich mit dem Lesebuch von Gabriel und Supprian in größerem Format und in einem um 80 Seiten vermehrten Umfange erscheint, ist doch der Preis für das dauerhaft gebundene Exemplar auf nur 1 M. bezw. 1,50 M. festgesetzt worden.

Elberfeld. Aug. Lomberg.

Die Entstehung des Föhns.

Von W. Fick in Elberfeld.

Nicht bloß Gesetz und Rechte, wie es in Schillers Wallenstein heißt, auch Irrtümer der Wissenschaft erben sich wie eine ewige Krankheit fort. Theorien, die von der stets fortschreitenden Forschung längst als unhaltbar dargethan und durch andre, besser begründete ersetzt sind, treiben in Schulbüchern und volkstümlichen Darstellungen oft noch jahrzehntelang ihr Wesen. Ein hervorragendes Beispiel dafür bietet die Theorie über die Entstehung und Herkunft des Föhns, jenes bekannten Südwindes der Alpen, von dem man noch immer, selbst in Büchern aus den letzten Jahren, lesen kann, daß er eine Fortsetzung des italienischen Scirocco sei und aus der Wüste Sahara herüberkomme, obwohl diese Ansicht bereits im Jahre 1867 von H. W. Dove als durchaus irrig nachgewiesen ist. Eine genauere Betrachtung dieses merkwürdigen Windes, namentlich seiner Entstehung, mag darum wohl auch in einem pädagogischen Blatte nicht unangebracht sein.

Der Name Föhn geht auf das lateinische favonius zurück, wie die Römer den Westwind nannten. Noch heute finden sich in den romanischen Thälern dafür die Bezeichnungen Favung, Favuong, Fuong und Favne.

Der Föhn ist ein warmer, trockener Südwind, der von den Alpenkämmen in die nördlichen Thäler herabkommt. Er weht zu allen Jahreszeiten, am häufigsten jedoch im Winter und Frühling. Bald erscheint er als schwacher

Luftstrom, bald als wütender Orkan, der mit furchtbar zerstörender Gewalt auftritt. Die Alpenbewohner unterscheiden deshalb auch einen zahmen und einen wilden Föhn. Sein Hauptgebiet ist die Schweiz; doch finden sich auch noch weiter östlich, in Tirol, Südbayern bis nach Salzburg und Kärnten hin, föhnartige Winde. Seine größte Stärke erreicht er in den von Süden nach Norden streichenden Thälern, so namentlich in den nordwärts gerichteten Strecken des Rhein-, Linth-, Reuß- und Rhonethales. Sobald er die Ebene erreicht, läßt seine Heftigkeit nach. Natürlich ist er noch weithin bemerkbar, aber die Eigentümlichkeiten, die er in der Schweiz hat, verliert er allmählich auf seinem Zuge.

Das Eintreten des Föhns macht sich schon vorher bemerklich. Das Barometer fällt sehr rasch, während die Wärme ungewöhnlich zunimmt. Eine sehr anschauliche Beschreibung der Erscheinungen, unter denen der Föhn in der Schweiz auftritt, giebt Fr. von Tschudi in seinem „Tierleben der Alpenwelt“ (3. Aufl. S. 20): „Am südlichen Horizonte — heißt es dort — zeigt sich leichtes, sehr buntes Schleiergewölke, das sich an die Bergspitzen setzt. Die Sonne geht am stark geröteten Himmel bleich und glanzlos unter. Noch lange glühen die Wolken in den lebhaftesten Purpurtinten. Die Nacht bleibt schwül, taulos, von einzelnen kälteren Luftströmen strichförmig durchzogen. Der Mond hat einen rötlichen, trüben Hof. Die Luft erhält den höchsten Grad von Klarheit und Durchsichtigkeit, so daß die Gebirge viel näher erscheinen; der Hintergrund nimmt eine bläulich violette Färbung an. Von fernher ertönt das Rauschen der oberen Wälder, die Bergbäche tosen mit größerer Schmelzwasserfülle weithin durch die stille Nacht; ein unruhiges Leben scheint überall rege zu werden und dem Thale sich zu nähern. Mit einigen heftigen Stößen, die besonders im Winter, wo er ungeheure Schneefelder bestreicht, erst kalt und rauh sind, kündet sich der angelangte Föhn an, worauf plötzlich tiefe Stille der Lüfte folgt. Um so heftiger brechen die folgenden heißen Föhnfluten ins Thal und schwellen oft zu rasenden Orkanen an, die zwei bis drei Tage mit abwechselnder Gewalt die Region beherrschen, die ganze Natur in unendlichen Aufruhr versetzen, Bäume brechen und in die Tiefe schleudern, Felsstücke losreißen, die Waldbäche auffüllen, Häuser und Ställe abdecken, ein Schrecken des Landes. In den Thalteilen, die der südlichen Bergmauer zunächst liegen, wütet er gewöhnlich am heftigsten; denn dort brechen die warmen Luftfluten am regellosesten und gewaltigsten herein.“ Mit furchtbarer Gewalt zeigt er sich auch auf dem Vierwaldstätter See. Das Gewässer wird bis in seine Tiefen aufgeregt. Durch einzelne Windstöße wird das Wasser zu weithin sichtbaren Staubsäulen aufgepeitscht. In langen Reihen ziehen die schaumgekrönten Wogen gegen die Felsenufer, um dort hochaufspritzend zu zerschellen. Die Schiffe aber, die auf den empörten Wellen dahintreiben, schweben in der größten Gefahr, und nicht selten fällt das eine oder andere den vereinten Gewalten der Luft und des Wassers zur Beute.

Der Föhn ist ungemein trocken und warm, mitunter sogar heiß. Der tägliche Gang der Temperatur wird durch ihn völlig gestört, ja manchmal geradezu umgekehrt. Entwickelt sich z. B. der Föhn nachmittags und dauert bis in die Nacht hinein fort, so kann es vorkommen, daß abends um 9 Uhr das Thermometer um 10° höher steht als mittags 1 Uhr. Ja selbst im Dezember und Januar steigt während des Föhns die Wärme mitunter auf 15 bis 18° C. Die relative Feuchtigkeit der Luft bleibt stets hinter dem sonst gewöhnlichen Mittelwert weit zurück und sinkt in einzelnen Fällen bis auf 25 Proz.; ja bei einem Föhnsturm am 10. Dezember 1856 betrug sie in Bludenz sogar nur 13 Proz.

Die trockene Wärme des Föhns wirkt erschlaffend auf alle Organismen. „Unruhig ziehen die Gemsen sich auf die Nordseite des Berges oder in tiefe Felsenkessel," schreibt Tschudi: „Kühe, Pferde, Ziegen suchen mit Mißbehagen nach frischer Luft, während der Föhn ihnen Rachen und Lunge austrocknet. Kein Vogel ist in Wald und Feld zu erblicken. Die Menschen teilen das allgemeine Unbehagen, das beengend auf Nerven und Sehnen wirkt und dem Gemüte eine lastende Bangigkeit aufdrängt." Weht der Föhn zur Blütezeit der Bäume, so welken die Blüten und fallen versengt zu Boden. Das während des Winters aufbewahrte Heu darf beim Föhn nicht aus dem Speicher weggebracht werden, denn es zerkrümelt und zerfällt zu Staub. Besonders gefährlich wird der Föhn noch dadurch, daß er das Holzwerk der Häuser stark austrocknet. Ein einziger Funke kann dann leicht Veranlassung zu einem Brande werden, bei dem alle Löschversuche vergeblich sein würden. Schon manche Ortschaft ist beim Föhn ein Raub der Flammen geworden, so z. B. 1861 das Städtchen Glarus, 1892 das Dorf Grindelwald. In einigen Kantonen der Schweiz war es deshalb früher verboten, während des Föhns auf der Straße zu rauchen; in manchen Gegenden durfte sogar kein Herdfeuer brennen, und Feuerwachen zogen rasch von Haus zu Haus, um sich von dem Auslöschen zu überzeugen.

So groß aber auch der Schaden ist, den der Föhn mitunter anrichtet, so ist er im allgemeinen doch eine sehr wohlthätige Erscheinung und namentlich im Frühlinge wird er mit Freuden begrüßt. „Im ganzen Berggebiet — schreibt Tschudi — bewirkt er enorme Schnee- und Eisschmelzungen und verändert dadurch mit einem Schlage das Bild der Landschaft. Im Grindelwaldthale schmilzt der Föhn oft in zwölf Stunden eine Schneedecke von 3/4 Meter Dicke weg. Er ist der rechte Lenzbote und wirkt in 24 Stunden so viel, als die Sonne in 14 Tagen, indem auch die alte zähe Schneeschicht, welche die Sonne lange vergeblich beleckt, ihm nicht widersteht. Ja er ist in vielen schattigen Hochthälern geradezu die Bedingung des Frühlings, wie er an manchen Orten der Ebene im Herbste die Zeitigung der Traube bedingt. Würde er nicht von Zeit zu Zeit die zeugende Wärme bringen und die neu versuchten Schneeansätze wegfegen,

so gäbe es in manchem Hochthale keinen Sommer und kein Leben, sondern wahrscheinlich nur stets wachsende Eisfelder."

„Jahrgänge, in denen der Föhn weniger herrscht als in andern — bemerkt Escher von der Linth —, sind der Zunahme des Schnees und der Gletscher sehr förderlich. Ein schlagendes Beispiel dafür ist ihr außerordentliches Wachstum in dem Zeitraum von 1812 bis zum Anfange der zwanziger Jahre. Bliebe der Föhnwind so gut wie ganz aus, so bekämen wir ein Klima ähnlich dem, welches jetzt in den südlichsten Teilen von Amerika herrscht; dort aber erstrecken sich Gletscher unter einem Breitengrade, der dem von Lugano im Tessin entspricht, sogar bis an den Spiegel des Meeres herab. Es kann daher kaum einem Zweifel unterliegen, daß bei solchem kälteren Klima die Gletscher bei uns allmählich wieder das ganze Gebiet bedecken würden, das sie in der Vorzeit inne gehabt zu haben scheinen." Mit Recht nennen die Älpler den Föhn darum auch den „Schneefresser", und er verdient diesen Namen umsomehr, als er durch seine Trockenheit einen großen Teil des Schnees zur Verdunstung bringt und aufsaugt, wodurch zugleich drohende Überschwemmungen verhütet werden.

Wir kommen nun zur Frage nach der Herkunft und Entstehung des Föhns.

Schon lange bestand in der Schweiz unter dem Volke die Meinung, daß der Föhn seinen Ursprung in der Wüste Sahara habe. Welche Ansicht konnte auch näher liegen! Die Richtung, aus der der Föhn kommt, weist direkt auf Afrika hin, und seine hohe Wärme und außerordentliche Trockenheit macht den Föhn in der That den Wüstenwinden sehr ähnlich. Um die Mitte unsers Jahrhunderts wurde dann diese Ansicht durch den Schweizer Geologen Escher von der Linth, dem andere Forscher, wie Desor und Martin, beipflichteten, zur wissenschaftlichen Theorie erhoben. Man wies hin auf den heißen Wind Italiens, den Scirocco, der unzweifelhaft aus der Sahara herüberwehe, da er ja häufig einen feinen Sandstaub mit sich führe. Der Föhn sei nichts anderes als die nördliche Fortsetzung des Scirocco. „Ist der heiße Luftstrom über den Alpen angelangt — so erläutert Tschudi den Vorgang —, so möchte er wohl über diese und ihre Thäler hoch hingehen; aber der Schnee kühlt einen Teil seiner Randwellen ab, so daß er sofort schwerer wird und in die Thäler niederstürzt. Dies ist dann umsomehr der Fall, wenn die Gletscher am kältesten sind und die Thalluft von der Sonne nicht erwärmt ist, wo also die Ausgleichung auf eine gewaltsame Weise vor sich gehen muß. Darum ist der Föhn nach genauen Beobachtungen im Winter und zu Anfang des Frühlings in den Bergthälern am häufigsten; sowie die Sonnenwärme aber die Thäler erwärmt, so haust er noch in den kälteren Hochalpen. Aus dem gleichen Grunde tritt er oft auch in der Nacht weit heftiger auf als am Tage" (Tschudi a. a. O. S. 20). Als ein weiterer Grund für die Herkunft des Föhns aus

der Sahara wurde von Escher von der Linth noch folgendes geltend gemacht. Karl Ritter habe zuerst darauf hingewiesen, daß die Sahara in noch verhältnismäßig später Zeit unzweifelhaft vom Meere bedeckt gewesen sei. Zu jener Zeit könne es darum auch keinen Föhn gegeben haben. Daraus erkläre sich leicht die frühere vollständige Vergletscherung der Alpen.

Die Theorie Eschers schien durchaus einleuchtend; sie galt für bewiesen und fand überall Anerkennung. Da erschien im Jahre 1867 von dem Altmeister der Meteorologie, H. W. Dove in Berlin, eine größere Abhandlung „Über Eiszeit, Föhn und Scirocco“, in der die bisher geltende Ansicht energisch bekämpft wurde. Dove führte darin den unumstößlichen Nachweis, daß der Scirocco gar nicht in die schweizerischen Alpen gelangen könne, ja er bestritt sogar dessen Herkunft aus der Sahara. Die heiße Luft, die über der Sahara aufsteige, komme überhaupt nicht nach Europa, sondern erreiche erst in Vorderasien den Erdboden und verursache vielleicht dort das langsame Sinken des Wasserspiegels der Binnengewässer. Der Ursprung des Föhns sei vielmehr in Westindien zu suchen.

Diese Ansicht muß jedem, der mit den Gesetzen der Bewegung des Windes nicht näher vertraut ist, auf den ersten Augenblick sonderbar vorkommen. Sie wird aber verständlich, wenn man sich der Thatsache erinnert, daß jeder auf der Nordhälfte der Erde nach Norden ziehende Luftstrom infolge der Achsendrehung der Erde nach Osten abgelenkt und so allmählich in einen Westwind verwandelt wird. Wie jeder andere Körper, so nimmt auch die Luft an der Umdrehung der Erde von Westen nach Osten teil. Die Geschwindigkeit dieser Drehung ist naturgemäß am Äquator am größten und nimmt nach den Polen zu stetig ab. Während z. B. ein Punkt am Äquator in einer Sekunde 463 m zurücklegt, beträgt die Fortbewegung in derselben Zeit für einen Ort auf dem 45. Breitengrade nur 327 m, auf dem 60. Grade gar nur 231 m. Nun ist ferner bekannt, daß ein Körper eine einmal erlangte Bewegung mit gleicher Richtung und Schnelligkeit beibehält, solange er durch andre Kräfte nicht gehemmt oder abgelenkt wird. Daraus ergiebt sich, daß eine Luftmasse, die etwa vom Äquator aus nach Norden hin strömt, die westöstliche Bewegung von 463 m in der Sekunde, die sie an ihrem Ausgangspunkte hatte, beibehalten muß. Sie weht nun auf ihrem Wege nach Norden über Gegenden, deren Drehungsgeschwindigkeit immer geringer wird. Infolgedessen wird sie der Erde nach Osten hin voraneilen, und die anfangs nördlich gerichtete Luftströmung wird sich in einen Südwestwind verwandeln. Freilich vermögen wir den wirklichen Weg eines solchen von niederen zu höheren Breiten ziehenden Luftstroms nicht zu bestimmen; denn er bewegt sich ja nicht im luftleeren Raume, sondern über und neben andern Luftmassen, an denen er sich reibt und die darum hemmend auf seine Bewegung einwirken. Die Größe aber dieser Verlangsamung zu berechnen, dazu

fehlt es an genügenden Daten. Darum ist es auch unmöglich, den Ausgangspunkt eines zu uns als Südwest- oder Westwind kommenden Äquatorialstromes mit einiger Sicherheit zu bestimmen.

Soviel dürfte indessen feststehen, daß die über der Sahara aufsteigende Luft gar nicht in die Alpen gelangen kann. Der Ursprung des Föhns, so schloß Dove, muß also weiter westlich gesucht werden, und er glaubte Grund zu haben, das Antillenmeer als seine Heimat bezeichnen zu müssen. Was ihn in seiner Meinung bestärkte, war namentlich die Beobachtung, daß der Föhn auf der Südseite der Alpen, woher er zunächst kommt, sehr feucht ist und bei seinem Emporsteigen häufig starke Regengüsse und Schneefälle verursacht. Das spricht doch durchaus gegen seinen Ursprung in dem glühendheißen und trockenen Nordafrika, weist vielmehr auf das Meer als seine Heimat hin.

Die Aufstellungen Doves führten zu einer wissenschaftlichen Fehde, die schließlich in einen unerquicklichen, persönlichen Streit ausartete. Die Schweizer hielten hartnäckig an ihrer Ansicht fest und stützten sich auf die Beobachtungen an den neu eingerichteten meteorologischen Stationen der Schweiz. Als Hauptargument gegen Dove führten sie die außerordentliche Trockenheit des Föhnwindes an. Dove bestritt dies, erklärte den Föhn für feucht und ging sogar so weit, die Richtigkeit der Beobachtungen seiner Gegner zu bezweifeln. Die wissenschaftliche Welt nahm fast ausnahmslos Partei für Dove, der unbestritten die erste Autorität auf meteorologischem Gebiete war. So unerquicklich sich nun auch der Streit gestaltete, so hatte er doch das Gute, daß man nunmehr der Erforschung des Föhns erhöhte Aufmerksamkeit zuwandte.

Die Föhntheorie Doves hat sich in der Folge als nicht stichhaltig erwiesen. Recht hat Dove behalten mit seiner Behauptung, daß der Föhn nicht aus der Sahara stamme; irrig dagegen ist die Meinung, daß er eine Fortsetzung des Äquatorialstromes sei. Das Verdienst, eine allseitig begründete und durchaus befriedigende Theorie des Föhns entwickelt zu haben, gebührt dem berühmten östreichischen Meteorologen Hann.

Stellen wir zunächst die Thatsachen fest, worauf diese Theorie sich gründet.

Aus den Beobachtungen an den meteorologischen Stationen ergiebt sich, daß, wenn auf der Nordseite der Alpen ein Föhnsturm braust, an der Südseite und in Norditalien häufig Windstille herrscht. Erst nach und nach setzt sich hier die Luft bergaufwärts mit zunehmender Geschwindigkeit in Bewegung. Daraus geht doch wohl unzweifelhaft hervor, daß der in den italienischen Alpenthälern aufsteigende Wind nicht die Ursache, sondern vielmehr eine Folge des Föhns ist. Damit fällt zugleich die Annahme, daß der Föhn aus der Sahara oder aus Westindien komme. Ferner ist festgestellt, daß auch die Südseite der Alpen einen Föhn hat, der aber hier von Norden kommt, allerdings weniger ausgeprägt, aber mit denselben Eigenschaften wie der schweizerische Föhn. Dazu

kommt dann weiter, daß es auch in andern Ländern föhnartige Winde giebt. So weht, um nur einige Beispiele anzuführen, in Kutais im Frühling und Herbst vom Kaukasus herab häufig ein Nordwestwind, der so heiß und trocken ist, daß die Vegetation unter seinem Einflusse leidet und selbst die Bäume ihr Laub verlieren. An den südlichen Küsten des Kaspischen Meeres wird ebenfalls eine dem Föhn ganz ähnliche Erscheinung beobachtet, nämlich ein heißer trockener Südwest, der im Winter vom Elbrusgebirge herabkommt. Auch die Nordweststürme am Ostabhange der neuseeländischen Alpen zeigen alle Eigenschaften des Föhns. Noch wunderbarer ist die Thatsache, daß auch die Westküste Grönlands ihren Föhn hat, einen trockenen und warmen Wind aus Ost- und Südost, der aus dem mit ewigem Schnee und Eis bedeckten innern Hochlande kommt und im Tieflande Schnee und Eis zum Schmelzen bringt.

Der Föhn ist also keine vereinzelte, auf die Alpen beschränkte, sondern auch bei andern Gebirgen beobachtete Erscheinung. Höchstwahrscheinlich werden darum auch wohl überall dieselben Ursachen vorhanden sein. Wo haben wir nun diese zu suchen?

Es ist bereits erwähnt worden, daß das Herannahen des Föhns sich durch ein starkes Fallen des Barometers ankündigt. Zu derselben Zeit ist auf der entgegengesetzten Seite der Alpen, in Italien, normaler oder hoher Luftdruck. Der Unterschied im Barometerstand beträgt oft 7 bis 8 mm, zuweilen sogar 10 bis 12 mm, wie er sonst nur bei heftigen Orkanen beobachtet wird. Die Ausgleichung dieser Luftdruckdifferenzen in horizontaler Richtung ist nun durch die hohe Mauer der Alpen gehindert; sie würde sonst eine solche Höhe überhaupt nicht erreichen. Endlich aber fängt die Luft auf den Alpenkämmen an, in die Thäler hinabzustürzen, in die sie gleichsam hineingesogen wird. Auf diese Weise entstehen die heftigen Föhnstöße, die anfangs sich meist auf einige Thäler beschränken. Die Föhnluft kommt zuerst also gar nicht weiter von Süden her, weshalb hier denn auch Ruhe herrscht, ja sogar eine entgegengesetzte Windströmung vorhanden sein kann. Es ist nur die Luft über den Alpenhöhen, die an den Bergabhängen hinabgleitend die ersten Föhnstöße verursacht. Nach und nach wird dann allerdings auch die Luft von Süden her in die Bewegung mit hineingezogen. Die Luft in den südlichen Alpenthälern beginnt infolge der Druckabnahme sich auszudehnen und aufwärts zu steigen; sie kommt damit in kältere Regionen, ihr Wasserdampf verdichtet sich, und es entsteht Regen und Schnee, die an der Südseite der Kämme oft in ungeheuren Mengen niedergehen.

Der Föhn entsteht also allemal, wenn der Luftdruck auf der Nord- und Südseite der Alpen bedeutende Unterschiede aufweist, und er wird um so heftiger auftreten, je größer diese Differenzen sind. Ist der geringere Luftdruck im Norden, so entsteht hier ein Südföhn, ist er im Süden, so entwickelt sich auf dieser Seite ein Nord-

föhn. Daß der Föhn am häufigsten und stärksten gerade in der Schweiz auftritt, erklärt sich aus dem Umstande, daß vom Atlantischen Ocean her häufig Depressionen über das westliche Europa hinziehen, zu denen hin dann die Luft aus den nördlich und nordwestlich gerichteten Alpenthälern abströmt.

Es bleibt uns nun noch eine Frage zu beantworten übrig, nämlich die nach der großen Trockenheit und hohen Temperatur des Föhns. Man sollte erwarten, daß ein Wind, der von Schneebergen herabweht, außerordentlich kalt sein müsse. Hat man doch, um die Wärme des grönländischen Föhns zu erklären, eine Zeit lang ernsthaft angenommen, daß im Innern Grönlands große Vulkane vorhanden seien. Merkwürdigerweise ist der Föhn in den höheren Regionen auch wirklich kalt, und die Regengüsse und Schneefälle, die ihn in der Höhe begleiten, sind ein Beweis dafür, daß er hier auch feucht ist. Unsere Frage spitzt sich also dahin zu, wie es kommt, daß der kalte und feuchte Luftstrom der Paßhöhen sich in den trocken-heißen Föhn der Thäler umwandelt.

Die Erklärung dieser Erscheinung liefern uns die Gesetze der Wärmelehre. Danach verliert jede Luftmasse, die sich ausdehnt, einen Teil ihres Wärmevorrats; sie wird kälter, wenn sie ihren Verlust nicht von außen her ersetzen kann. Umgekehrt wird durch Zusammendrücken dieser Luftmasse auf ihre vorige Dichte dieselbe Wärmemenge wieder erzeugt, die durch die Ausdehnung verschwunden war. Nun sind naturgemäß die höheren Luftschichten wegen des geringeren Druckes, der auf ihnen lastet, viel dünner als die tiefer liegenden. Ein Luftstrom, der ein Gebirge übersteigt, muß darum nach der Höhe zu sich ausdehnen und folglich kälter werden, während er beim Herabsinken an der andern Seite sich wieder verdichtet und erwärmt. Dieselbe Luft also, die uns auf der Höhe schneidend kalt umweht, kann in den tieferen Thälern und den Ebenen diesseit und jenseit des Gebirges eine bedeutende Wärme haben, unter Umständen unerträglich heiß sein.

Die Wärmeabnahme trockener Luft beträgt für je 100 m Steigung ziemlich genau 1 ° C. Anders ist es, wenn die Luft, wie es ja meist der Fall ist, ansehnliche Mengen Wasserdampf enthält. Kommt solche Luft in höhere Gebiete, wo sie erkaltet, so vermag sie den Wasserdampf, den sie bei höherer Temperatur in sich aufgenommen hat, nicht mehr zu fassen; sie scheidet einen Teil in Form von Wolken aus, und es entstehen Regengüsse und Schneefälle. Dadurch wird aber zugleich die Temperatur der Luft wieder erhöht; denn die Wärmemenge, die der mitgebrachte Wasserdampf bei seiner Entwicklung aus dem Wasser verbraucht hat und mit sich führte, wird jetzt, wo er in die flüssige Form zurückkehrt, wieder frei, und so wird der Wärmeverlust, den die Luft bei ihrem Emporsteigen erleidet, wenigstens zum Teil wieder ersetzt. Feuchte Luft erkaltet also beim Emporsteigen weniger rasch als trockene, und zwar wird die Abkühlung um so langsamer erfolgen, je mehr Wasserdampf sie in gesättigtem

Zustande enthält, d. h. da die Aufnahmefähigkeit mit der Temperatur wächst, je wärmer sie ist. Bei gesättigter Luft, die eine Wärme von 10 bis 20° C. hat, beträgt die Abkühlung im Mittel etwa nur ½° C. auf je 100 m Steigung.

Aus den vorstehenden Erörterungen ergiebt sich nun mit Leichtigkeit die Erklärung für die Wärme und Trockenheit des Föhns.

Denken wir uns, die Luft in den Alpenthälern der Schweiz sei infolge eines Barometer-Minimums, das über Frankreich hinzieht, sehr verdünnt worden. Es muß jetzt ein Föhnwind entstehen. Nehmen wir an, eine Luftmasse, die über dem Felsenplateau des St. Gotthard lagert, habe eine Temperatur von — 5° C. Sie fängt jetzt an, in das Reußthal, wo niedriger Barometerstand herrscht, abzufließen. Sie sinkt dabei bis zum Vierwaldstätter See um etwa 1700 m. Dabei wird sie sich also um 17° erwärmen, so daß sie mit einer Temperatur von + 12° C. dort ankommt. Zeigte das Thermometer hier vor Beginn des Föhns + 5°, so steigt es also jetzt bis auf + 12° C. — Die vom Gotthard wegströmende Luft ersetzt sich zunächst durch die der umliegenden Höhen. Endlich aber kommt auch die wärmere Luft von Süden her in Bewegung und zieht das Tessinthal aufwärts und dann über den Paß ins Thal der Reuß. Verfolgen wir nun in Gedanken eine Luftschicht, deren Ausgangspunkt der Langensee (200 m) ist. Sie sei mit Wasserdampf gesättigt und habe eine Wärme von + 15° C. Bei ihrem Emporsteigen verdichtet sich ein Teil ihres Dampfgehaltes und geht als Regen nieder. Zugleich sinkt ihre Temperatur und zwar, da sie 1900 m aufwärts steigt, um 19 × ½° = 9½° C. Ihre Wärme auf der Paßhöhe beträgt also + 4½°. Auf ihrem weiteren Wege bis zum Vierwaldstätter See erwärmt sie sich aber wieder und zwar um 1 vollen Grad C. für je 100 m, also um 17°. Während ihre Wärme am Lago maggiore 15° C. betrug, ist sie am Vierwaldstätter See auf 21½° gestiegen.[1]) Aus dem bisher Angeführten geht also hervor, daß das Thermometer während des Föhnsturms allmählich noch weiter in die Höhe gehen muß und zwar in dem Maße, als die jenseit des Gebirgswalles liegenden tieferen feucht-warmen Luftschichten in den Strom mit hineingezogen werden.

Auch die Trockenheit des Föhnwindes wird jetzt verständlich. Die Luft hat, wenn sie in der Tiefe ankommt, noch dieselbe Feuchtigkeitsmenge, die sie auf der Höhe besaß; bei der jetzigen Temperatur aber könnte sie viel mehr Wasserdampf aufnehmen, und sie muß darum als sehr trocken erscheinen.

Sorgfältige Beobachtungen haben gezeigt, daß aus der Hannschen Theorie

[1]) Die angeführten Zahlen haben natürlich nur in der Theorie volle Gültigkeit. In der Wirklichkeit müssen noch andere Umstände mit in Rechnung gezogen werden, so namentlich die Abkühlung, die die Luft durch ihr Hinstreichen über die kalten Berggipfel und die Verdunstung und Schmelzung des Schnees erleidet u. s. w.

alle Erscheinungen beim Föhn sich mit Leichtigkeit erklären lassen. Merkwürdig ist, daß, obwohl die Gesetze der Wärmelehre, auf die sie sich gründet, längst bekannt waren, man doch erst so spät auf den Gedanken gekommen ist, sie auf die Föhnwinde anzuwenden. Allerdings hat Hann einige Vorgänger gehabt. Bereits im Jahre 1841 hatte ein amerikanischer Forscher, James Espy, durch seine Untersuchungen der trocken-warmen Westwinde, die vom Felsengebirge her wehen, die Grundlagen der richtigen Föhntheorie gewonnen, die er dann später weiter ausbildete, aber seine Arbeiten waren in Europa nicht bekannt geworden. Im Jahre 1865 hatte der bekannte Physiker Helmholtz in einem populären Vortrage über „Eis und Gletscher" so nebenbei eine richtige Erklärung der Wärme des Föhns gegeben, indessen seine Bemerkungen waren ebenfalls unbeachtet geblieben. Hann hat seine Theorie unabhängig von jenen Männern gefunden. Erst später hat er „mit Beschämung", wie er schreibt, entdeckt, daß andere schon vor ihm dieselben oder wenigstens ähnliche Ansichten entwickelt hatten. Sein Verdienst wird dadurch nicht geschmälert.

Das Erkennen.

(Vogl.)

Eine Präparation.

Wir wollen ein Gedicht lesen, das uns erzählt, wie ein Handwerksbursche nach langer Abwesenheit wieder in seine Heimat zurückkehrt und was er da erlebt.

Vorbereitung. Wer hat schon einen Handwerksburschen gesehen?

Wie sah er aus? (Ränzel oder Felleisen auf dem Rücken, Knotenstock in der Hand, kurze Pfeife im Mund.)

Was trägt er im Felleisen nach? (Brot, Kleidungsstücke, Schuhe 2c.)

Warum muß er das alles nachtragen? (Wanderschaft!)

Warum heißt der Bursche Handwerksbursche?

Was veranlaßt ihn, in die Fremde zu ziehen? (Ausbildung im Handwerk.)

Wie lange wohl muß ein Handwerksbursche in der Fremde bleiben, der etwas Tüchtiges lernen will?

Wohin treibt es ihn nach jahrelanger Wanderschaft in der Fremde? (Heimat!)

Was kann er da werden, wenn er sein Handwerk richtig gelernt hat? (Meister.)

Wie hat sich wohl ein Handwerksbursche in seinem Äußern verändert, wenn er nach mehreren Jahren in seine Heimat kommt? (Größer geworden, Bart gewachsen, Gesicht von der Sonne gebräunt.) Er hat ein fremdes Aussehn bekommen.

Wer wird ihn nicht wiedererkennen? (Die Bekannten.)

Zusammenfassen!

In unserm Gedicht hat den Burschen doch jemand wiedererkannt. Wir wollen gleich sehen, wer das ist. —

I. Das Erkennen.

Vorlesen!

1. Ein Wanderbursch mit dem Stab in der Hand
Kommt wieder heim aus dem fremden Land.
2. Sein Haar ist bestäubt, sein Antlitz verbrannt;
Von wem wird der Bursch wohl zuerst erkannt?
3. So tritt er ins Städtchen durchs alte Thor,
Am Schlagbaum lehnt just der Zöllner davor.
4. Der Zöllner, der war ihm ein lieber Freund,
Oft hatte der Becher die beiden vereint.
5. Doch sieh — Freund Zollmann erkennt ihn nicht,
Zu sehr hat die Sonn' ihm verbrannt das Gesicht.
6. Und weiter wandert nach kurzem Gruß
Der Bursche und schüttelt den Staub vom Fuß.
7. Da schaut aus dem Fenster sein Schätzel fromm,
„Du blühende Jungfrau viel schönen Willkomm!"
8. Doch sieh — auch das Mägdlein erkennt ihn nicht,
Die Sonn' hat zu sehr ihm verbrannt das Gesicht.
9. Und weiter geht er die Straß entlang,
Ein Thränlein hängt ihm an der braunen Wang'.
10. Da wankt von dem Kirchsteig sein Mütterchen her;
„Gott grüß euch!" — so spricht er und sonst nichts mehr.
11. Doch sieh, — das Mütterchen schluchzet voll Lust:
„Mein Sohn!" — und sinkt an des Burschen Brust.
12. Wie sehr auch die Sonne sein Antlitz verbrannt,
Das Mutteraug' hat ihn doch gleich erkannt.

1. a) Lies die 1. und 2. Strophe!

Wer schreitet auf der Landstraße daher?

Was hat er in der Hand?

Wo kommt er her? — Wo will er hin?

Was läßt darauf schließen, daß er schon eine weite Reise gemacht hat? Antlitz = Gesicht.

Wie sah er wohl aus, als er wegging aus der Heimat?

Welche Frage legt uns der Dichter vor, weil sich der Bursche so sehr verändert hat? —

b) Gieb im Zusammenhang an, wie der Bursche in seine Heimat kam und wie er aussah!

Ein Handwerksbursche kommt nach langer Abwesenheit aus der Fremde in die Heimat. In der Hand trägt er den Wanderstab. Das Haar ist vom langen Marsch bestäubt, das Gesicht von der Sonne gebräunt.

Ob ihn wohl jemand wiederkennt? Wiederholung.

Lies nun von der Heimkehr und dem Aussehn des Handwerksburschen!

2. a) Lies Strophe 3—6.

Was erfahren wir hier Näheres über seine Heimat? (Städtchen.)

Früher waren die Städte mit Mauern umgeben. Darin waren Thore. An jedem Thor war ein Schlagbaum.

Wozu diente der?

Veranschaulichung an der Tafel!

Dort saß der Zöllner, der den Zoll, die Abgabe, erhob.

Wer mußte Zoll bezahlen? (Fuhrwerke, wer Lebensmittel ꝛc. in die Stadt brachte.)

Setze ein andres Wort statt just!

Woraus geht hervor, daß die beiden früher gute Bekannte waren?

Drücke die Worte: „Der Becher hatte beide oft vereint" anders aus!

Der Handwerksbursche hatte es sich wohl gedacht, daß ihn nicht alle in der Heimat kennen würden.

Von wem erwartete er das aber ganz gewiß?

Welche Erfahrung machte er aber zu seinem großen Erstaunen?

Was wird als Ursache in dem Gedicht angegeben?

Wie wird der Bursche dadurch gestimmt, daß ihn sein Freund nicht einmal erkennt?

Er hat in der Fremde oft an seinen Freund gedacht.

Was glaubt er jetzt vom Zöllner, weil er ihn nicht wiederkennt? (Vergessen!)

Wodurch giebt er seiner Traurigkeit Ausdruck?

Was bedeuten die Worte: er schüttelt den Staub vom Fuß?

b) Wir blicken noch einmal zurück auf Strophe 3—6.

Wem begegnet der Bursche zuerst?

Erzähle von der Begegnung mit dem Zöllner!

Der Bursche tritt durch das Thor in das Städtchen. Am Schlagbaum trifft er seinen Freund, den Zöllner. Er hofft, daß er von demselben erkannt wird. Allein der Zöllner kennt ihn nicht mehr. Das stimmt den Burschen traurig, weshalb er nach kurzem Gruße weiter geht. Wiederholung.

Lies von der ersten Begegnung!

3. a) Lies Strophe 7—9.

Wen sieht der Bursche am Fenster stehen? Das ist seine Braut.

Wann hat er Abschied von ihr genommen?

Was erwartet er von ihr ganz gewiß?

Wie ruft er ihr zu?

Warum nennt er sie eine blühende Jungfrau?

Was empfindet der Bursche, weil seine Braut ihn nicht einmal erkennt? (Schmerz!)

Was wird auch hier als Grund angegeben?

Wen vermutet das Mädchen nicht in dem gebräunten Handwerksburschen?

Was glaubt der wohl von ihr, weil sie sich wahrscheinlich zurückzieht? (Nicht mehr geliebt!)

Wie kommt sein Schmerz zum Ausdruck? (Thräne!)

b) Wir blicken auf die 7. bis 9. Strophe zurück.

Wem begegnet der Wanderbursche zweitens?

Erzähle, wie er seiner Braut begegnet!

Im Fenster sieht der Bursche seine Braut stehen. Er ruft ihr einen freundlichen Gruß zu. Doch die Braut erkennt ihn nicht. Da glaubt er, sie hätte ihn ganz vergessen, und der Schmerz darüber treibt ihm eine Thräne ins Auge. Wiederholung.

Lies von der zweiten Begegnung!

4. a) Wir lesen Strophe 10—12.

Wem begegnet er im Weitergehn?

Was dürfen wir vom Alter der Mutter vermuten, weil hier steht, sie wankt daher?

Wohin führt der Kirchsteig?

Erkläre!

Wo ist also die Mutter wohl gewesen? Vielleicht auch auf dem Friedhof, denn früher (zum Teil auch noch jetzt) war der Friedhof meist bei der Kirche (Kirchhof.)

An wessen Grab hat sie da wohl gestanden? (Grab ihres Mannes.)

An wen hat sie dann sicher auch gedacht? (Sohn in der Fremde.)

Um was hat sie den lieben Gott wohl gebeten, wenn sie am Grabe des Vaters an ihn dachte? (Beschützen; gesund wiederkommen lassen.)

Sie hat wohl nicht gedacht, daß ihr Gebet sobald erhört würde.

Welche Worte hört sie da auf dem Heimweg plötzlich? Die Stimme kennt sie; sie schlägt die Augen auf und — wirft sich an des Fremden Brust.

Wen hat sie in dem gebräunten Handwerksburschen sofort erkannt?

Erkläre den Ausdruck: sie schluchzt!

Was für Thränen sind es, die sie weint?

Wie kam es, daß die Mutter ihn sofort wiedererkannte, obwohl er sich so sehr verändert hatte? (Stellte sich täglich sein Bild vor, dachte an ihn und betete für ihn.)

Was hat wohl der Bursche empfunden, als er sein Mütterchen erkannte und die Worte hörte: „Mein Sohn!“? (Höchste Freude — Glückseligkeit.)

b) Wem begegnet der Bursche zuletzt?

Erzähle von der Begegnung mit seiner Mutter!

Als der Bursche die Straße entlang geht, kommt seine alte Mutter vom Kirchsteig her. Er ruft ihr zu: „Gott grüß euch!“ Sie erkennt ihn sofort, sinkt an seine Brust und weint Freudenthränen. Der Sohn wird in diesem Augenblick wohl ebenso glückselig gewesen sein, wie die Mutter.

5. Wir sehen uns das Ganze noch einmal an.

Was wird uns in Strophe 1 und 2 vom Wanderburschen erzählt? Heimkehr!

Lies davon! Erzähle davon!

Wem begegnet er zuerst?

Lies von der ersten Begegnung! Erzähle davon!

Ebenso bei der zweiten und dritten Begegnung.

Gieb nun die Gliederung des Gedichtes an!

Erzähle den Inhalt des Gedichts!

Lesen des Gedichts.

II.

1. Wie war der Bursche gestimmt, als er seiner Heimat zuschritt? (Freudig!) Warum?

Wann wechselt seine Stimmung?

Was spricht aus seinem Benehmen nach der Begegnung mit dem Zöllner? (Traurigkeit!) Warum?

Wozu steigert sich die Traurigkeit bei der Begegnung mit der Braut? (Schmerz!) Grund!

In was verwandelt sich der Schmerz bei der Begegnung mit der Mutter? (Glückseligkeit!) Grund!

Gieb die verschiedene Stimmung des Burschen noch einmal im Zusammenhang an. Wiederholung.

Gieb an, weshalb aus der Freude Traurigkeit wurde u. s. w.

2. Wir wollen auch einmal sehen, was die übrigen Personen bei der Begegnung wohl empfunden haben.

Der Zöllner betrachtet den Burschen, wie jeden Fremden; er macht keinen Eindruck auf ihn.

Wie können wir sagen, weil es ihm gleich ist, wer der Bursche ist? (Er läßt ihn gleichgültig.)

Das Mädchen wird von einem ihr ganz fremden Manne herzlich begrüßt, wie von einem lieben Bekannten. Das hat sie nicht erwartet.

Worüber wird sie sich gewundert haben? (Freundlichen Gruß.)

Wie hat sie dem Burschen also wohl nachgeblickt? (Verwundert.)

Welche Empfindung hat aber die Mutter gehabt, als sie ihren Sohn erblickte? (Sie war glückselig.) Grund!

Gieb an, was die drei Personen bei der Begegnung mit dem Burschen wohl empfunden haben!

Der Zöllner war gleichgültig, die Braut verwundert, die Mutter glückselig. Wiederholung.

3. Der Bursche war mit allen drei Personen eng verbunden.

Wie nennt man das Band, das Personen so recht innig miteinander verbindet? (Liebe.)

Wir haben in unserm Gedicht eine dreifache Liebe kennen gelernt.

Welche? (Liebe des Freundes, Liebe der Braut und Mutterliebe.)

Vergleichung! Steigerung!

Ergebnis: Mutterliebe ist die größte Liebe auf Erden.

Keine Liebe auf Erden gleicht der Mutterliebe!

In diesem Ausruf fassen wir den ganzen Inhalt des Gedichts zusammen.

Welches ist also der Gedanke, der sich durch das Gedicht hindurchzieht? (Grundgedanke!) — Befestigung!

III.

1. Welche Begegnung macht den tiefsten Eindruck auf uns? (Begegnung mit der Mutter.)

Warum? (Es ist so schön, daß die Mutterliebe so groß ist. Die Mutterliebe kann glückliche Menschen machen.)

Ihr habt auch eine Mutter, die euch so sehr lieb hat.

Wozu muß euch die Liebe der Mutter veranlassen?

In einem andern Gedicht heißt eine Strophe:

Wenn du noch eine Mutter hast,
so danke Gott und sei zufrieden.
Nicht allen auf dem Erdenrund
ist dieses hohe Glück beschieden.
Wenn du noch eine Mutter hast,
so sollst du sie mit Liebe pflegen,
daß sie dereinst ihr müdes Haupt
in Frieden kann zur Ruhe legen.

2. Auswendiglernen des Gedichtes. Aufgaben.

a) Die Begegnung des Handwerksburschen mit seiner Mutter.

An einem heißen Sommertag schritt ein Handwerksbursche auf der Hauptstraße einer kleinen Stadt daher. Man sah es ihm an, daß er eine lange Wanderung hinter sich hatte. Das Gesicht war von der Sonne gebräunt, das Haar bestäubt. Er schien recht müde und traurig zu sein, denn er ging langsam und blickte meist zur Erde. Eben hatte er sich den Schweiß von der Stirne

gewischt, da kam er an eine Stelle, wo der Kirchsteig hinauf zur Kirche führt. Er blickte in die Höhe, stand still und rief plötzlich in heller Freude: „Gott grüß euch!“

Auf dem Kirchsteig hatte er seine alte Mutter erblickt, die er nun nach Jahren zum erstenmal wiedersah. Sie erkannte ihren Sohn, lief ihm entgegen und umarmte ihn innig. Dabei liefen Freudenthränen über ihre Wangen.

So glücklich war die gute Mutter, daß sie nichts sagen konnte als: „Mein Sohn!“

b) Der Handwerksbursche schreibt einen Brief an einen Freund, worin er seine Heimkehr schildert. H. Möhn.

II. Abteilung. Zur Geschichte des Schulwesens, Biographien, Korrespondenzen, Erfahrungen aus dem Schul- und Lehrerleben.

Über den Deutschunterricht.

Es wird von Fachleuten häufig Klage darüber geführt, daß der Sprachunterricht in der Volksschule nach seinen Erfolgen nicht der aufgewendeten Mühe entspreche, daß der mündliche und schriftliche Gedankenausdruck nach achtjährigem Schulbesuch im allgemeinen ziemlich mangelhaft sei und hinsichtlich seiner grammatischen und orthographischen Beschaffenheit vieles zu wünschen übrig lasse. Woher kommt das? Es wird doch eine nicht unbeträchtliche Stundenzahl in unsern Schulen auf den Deutschunterricht verwendet, und dennoch dieses wenig erfreuliche Resultat!

Ich glaube, daß die Wurzel des Übels in zwei Hauptgründen zu suchen ist:

1. Es mangelt unsern Schulen noch immer das von Dörpfeld geforderte Reallesebuch. (Näheres wolle man bei Dörpfeld nachlesen. Vgl. auch Dreyers Aufsatz in Nr. 6 des Schulbl. d. J. S. 233 ff.)
2. Kommt ein schwerwiegender Irrtum in Betracht.

Ein Irrtum? Jawohl, ein Irrtum!

Es wird (soweit ich die einschlägigen Verhältnisse kenne) in der Schule in der Regel so gearbeitet, als wenn die Schüler bereits die Sprache hätten und als wenn es hauptsächlich darauf ankäme, diese vorhandene Sprache durch geeignete Übungen zu berichtigen und zu veredeln. So liegt in Wahrheit die Sache nicht, wenigstens nicht in den Herrschaftsgebieten der plattdeutschen Mundarten und soweit es sich um die Kinder der breiten Masse unseres Volkes handelt. Die Kinder haben allerdings schon Sprache, wenn sie zum ersten Male zur Schule kommen, aber nur ihren Dialekt und auch diesen in der Regel nur unvollkommen. Das niederdeutsche Idiom hat gerechten Anspruch darauf, als die eigentliche Muttersprache der Kinder betrachtet zu werden. Die hochdeutsche Sprache verstehen viele Kinder beim Eintritt in das schulpflichtige Alter gar nicht oder doch nur mangelhaft. Nun frage ich: Wieviel Übung hat denn das Kind während der Schuljahre in der hochdeutschen Sprache? Zu Hause spricht es in der Regel ausschließlich sein „Platt.“ In der Schule hört es allerdings täglich

den Lehrer hochdeutsch sprechen, erzählen und fragen. Es antwortet auf die gestellten Fragen und hört andere antworten und zwar — es sollte wenigstens in der Regel so sein — in ganzen Sätzen. Es lernt Gedichte auswendig und bringt sie einzeln oder im Chor zum Vortrag, es erzählt biblische Geschichten, es macht täglich mindestens ein Aufsätzchen (oder auch nicht) u. s. w.

Genügt das alles noch nicht? Daß die Sprache durch solche Übungen gebildet wird, läßt sich nicht leugnen, und zwar wird das Maß ihrer Wirksamkeit (man mag es glauben oder nicht) in geradem Verhältnis zu dem Maße der in der Klasse herrschenden Disciplin stehen. Wenn der Lehrer seine Klasse disciplinarisch in dem Grade beherrscht, daß eine intensive Aufmerksamkeit die Schüler nicht bloß an das Lehrerwort, sondern auch das Wort ihrer Mitschüler bindet, wenn die ganze Klasse thätig ist, sobald nur einer aufgefordert wird, wenn also das, was einer richtig sagt, von allen gewissenhaft reproduziert wird, dann ist für die sprachliche Bildung schon viel zu erwarten. Aber wenn die erwähnten Übungen wirklich genügten, woher denn die Klagen, warum dann keine besseren Resultate? Was oben an sprachlichen Leistungen aufgezählt wurde, scheint übrigens mehr, als es ist. Man denke sich z. B. eine Oberklasse von 70—80 Schülern und überlege dann, wie oft wohl jeder Schüler täglich in die Lage kommt, zu antworten, eine Geschichte zu erzählen, ein Gedicht zu deklamieren! Ob wohl dadurch schon genügend für die Übung im Gedankenausdruck gesorgt ist, selbst dann, wenn eine musterhafte Disciplin in der Klasse herrscht? Ich bestreite das.

Nun hat man freilich gefordert, daß jede Unterrichtsstunde eine Sprachstunde sein solle. Das ist schön und gut; aber das Fordern ist leicht, und die Ausführung oft sehr schwer — und — die Zeit ist während des Unterrichts so auffallend vergänglich, als könnte sie nicht schnell genug aus der dumpfen Schulstube entkommen, und — last not least — das Pensum muß erledigt werden. Das ist eine fatale und ärgerliche Geschichte. Und wenn nun zu diesen Kalamitäten noch jener verhängnisvolle Irrtum kommt, dann ist Holland erst recht in Not. Deshalb sage ich wieder: Gebt den Kindern Sprache, so werden sie Sprache haben! „Haben wir das denn nicht gethan!" höre ich fragen. Ja, mein Freund, wie hast du's denn gemacht? So! du erinnerst mich wieder an die Gedichte, die memoriert wurden, an das Nacherzählen der geschichtlichen Stoffe, an die Aufsätze, die angefertigt wurden und andere Sachen. Gewiß, das muß sein und ist gut und wohl. Aber ich frage: Ist denn die Sprache der Gedichte wirklich dasjenige Deutsch, das du deinen Schülern als Muster für den Gebrauch im praktischen Leben empfehlen kannst und willst? Hast du nicht immer in der allerbesten Absicht das freie Erzählen so nachdrücklich betont und bist dann aus der Haut gefahren, wenn das Rad nicht gehen wollte oder wenn die lieblichsten Konstruktionen zum Vorschein kamen? Bist du nicht ängstlich bemüht, die verpönte Übereinstimmung der Aufsätze zu verhüten, um dadurch zu beweisen, daß deine Schüler selbständig gearbeitet haben? Bist du nicht stolz wie ein Spanier, wenn du bei der Revision nachweisen kannst, daß der eine Schüler in der bekannten Nachtwächtermanier geschrieben hat: „Bewahrt das Feuer und das Licht!" der andere aber in freier Bethätigung seiner Geisteskräfte: „Verwahrt das Feuer und das Licht?" Und ich sage dir: „Wohl dir, du Kind der Treue," daß du es nachweisen kannst. Habe ich nicht recht? Jawohl! Die Schüler sollen mit ihren Worten, in ihrer Sprache

erzählen; sie sollen zur Selbstthätigkeit und Selbständigkeit gebildet werden. Nicht wahr? Das klingt so schön, so einleuchtend. Und es wäre in der That sehr schön und sehr bequem, wenn die Kinder die Sprache hätten. Aber da fehlt es eben. Daß sich die Kinder immer und immer wieder an den gegebenen Ausdruck klammern, daß die Arbeiten immer und immer wieder (bei der weit überwiegenden Mehrzahl der Schüler) übereinstimmen, nur daß es gewisser Kunstgriffe bedarf, damit die Aufsätze die nun einmal dringend notwendigen Verschiedenheiten aufweisen, das weißt du natürlich sehr gut. Aber es ist dir nur ein Beweis für die Beschränktheit, Nachlässigkeit und Faulheit deiner Schüler. Daraus zu erkennen, wo es eigentlich beim Sprachunterricht fehlt, ist dir gar nicht eingefallen. Ja freilich, wäre bereits auf den früheren Stufen mehr Sprache gegeben worden, dann würde in der Oberklasse mehr Sprache zu finden sein. Und du, edler Mann der Oberstufe, besitzest nun so viel Mutterwitz und bewundernswürdigen Scharfblick, die leeren Nester deiner Vorgänger ausnehmen zu wollen. Seht, das ist ein Geschäft! Ach, wie ist's möglich doch! (Ausnahmen bestätigen selbstverständlich die Regel).

Doch schnell zur Sache! Ich meine, es sei unbedingt nötig, daß wir täglich kleine Prosastücke, die sich in einfachen, natürlichen sprachlichen Formen bewegen, gründlich (unter Beachtung der bemerkenswerten orthographischen, grammatischen und stilistischen Erscheinungen) memorieren, vortragen und aufschreiben lassen, daß wir jedenfalls täglich (besser noch im Anschluß an jede Unterrichtsstunde) einige schlichte zusammenhängende prosaische Sätze unter Zugrundelegung des gerade vorliegenden Unterrichtsstoffes bis zur vollendeten Fertigkeit mündlich und schriftlich wiedergeben lassen. Daß hier nicht von einem dürren Verbalismus die Rede ist, darf wohl als selbstverständlich gelten. Daß sich ferner dieselben Übungsstoffe häufiger wiederholen werden, braucht eigentlich auch nicht besonders erwähnt zu werden.

Und diese Art der Sprachvermittelung (es ist im Grunde genommen doch eine ganz simple Geschichte) soll so sehr wertvoll sein? In der That, ich halte sie für sehr zweckentsprechend und empfehlenswert. Es ist wohl möglich, daß ein Kind einen genügenden Wortvorrat besitzt, daß es zudem richtig zu denken versteht und daß es doch nicht imstande ist, sich bestimmt und klar auszudrücken. Es fehlt eben die Fähigkeit, die Sprachelemente in einer angemessenen Weise zu verbinden. Geht es uns Erwachsenen in manchen Fällen nicht ebenso? Denken wir z. B. an eines der schlichten volkstümlichen Uhlandschen Lieder! Die Wörter, die der Dichter gebraucht, sind dem geringsten Manne aus dem Volke geläufig. Aber die von dem Dichter geschaffenen sprachlichen Verbindungen sind (abgesehen von der Idee) schon nach ihrer Form hervorragende Kunstwerke. Durch bloße Aneignung eines genügenden Wortvorrates — mag man auch noch so logisch zu denken verstehen — wird man niemals die Fähigkeit erlangen, sich in einer fremden Sprache verständlich und geläufig auszudrücken. Der Sprachgeist läßt sich eben nicht durch eine Summe von Wörtern fassen, sondern nur aus der zusammenhängenden Darstellung heraus. Man hört nicht selten von Leuten, die in die Lage kommen, sich über einen Gegenstand zusammenhängend aussprechen zu sollen, die Klage: „Ich verstehe das wohl, kann es aber nicht recht sagen." An den Wörtern fehlt es ganz gewiß nicht, sondern nur an der Fähigkeit, die naturgemäßen Verbindungen herzustellen. In derselben Lage werden sich häufig unsere Schüler befinden. Was ihnen fehlt, werden sie sich am besten dadurch

aneignen, daß sie angehalten werden, sich möglichst oft die der Sache angemessene Darstellung anderer fest einzuprägen nach dem Gesetze: „Durch Zwang zur Freiheit." Der angehende Prediger wird sich fleißig der ihm erreichbaren Hilfsmittel bedienen, um nicht allein neue Gedanken, sondern auch den angemessensten und wirksamsten Ausdruck für seine Gedanken zu finden. Die Ergebnisse seines Studiums wird er dann schriftlich fixieren und möglichst wörtlich seinem Gedächtnisse einprägen. Das ist freilich ein Zwang, den er sich auferlegt, aber ein sehr heilsamer, der ihn nach und nach der Freiheit entgegenführt und es ihm später ermöglicht, seine Vorarbeit fast ausschließlich auf den Gedankengehalt der Predigt zu beschränken, weil er die Sprache in dem Maße beherrscht, daß sich die geeigneten Formen ungesucht ergeben. Nun ist es ja freilich nicht unsere Absicht, in der Volksschule Redner oder Schriftsteller heranzubilden; aber es ist doch mindestens wünschenswert, daß die Kinder unseres Volkes ihre Muttersprache nicht allein verstehen, sondern sie auch mündlich und schriftlich mit Geläufigkeit zu gebrauchen lernen.

Es heißt aber unseres Erachtens die Verhältnisse auf den Kopf stellen, wenn man sagt: Eben weil die Kinder zur freien, geläufigen, sprachlichen Darstellung gelangen sollen, darum müssen sie möglichst früh und möglichst oft in der f r e i e n Wiedergabe der Gedanken geübt werden. Die biblischen Geschichten sollen also wo möglich schon auf der Unterstufe frei erzählt, (um des Himmels willen kein geistloses Memorieren!) der Inhalt der Gedichte und Lesestücke soll mit anderen Worten wiedergegeben werden u. s. w. Diese Übungen sind freilich zur rechten Zeit und am rechten Orte gar nicht zu verachten; aber in unsern Volksschulen können sie nicht das Wichtigste und Nächstliegende sein. Allerdings kann es auch vorkommen — und das ist leider bei dem Lesebuche von Gabriel und Supprian sehr oft der Fall — daß die Sprache der „Musterstücke" derartig auf Stelzen einherschreitet, daß der Lehrer sich geradezu gezwungen sieht, eine Übersetzung dieses Kothurndeutsch in das Alltagsdeutsch vorzunehmen. Das kostet natürlich viel Zeit und Mühe, und der erzielte Gewinn steht schließlich zu der Kraftentfaltung nicht im richtigen Verhältnis. Aber was ist zu thun? Es sind ja M u s t e r s t ü c k e. Möge man sie als Musterproben unserer deutschen Sprache dahin schicken, wo der beste Pfeffer wächst! Ist nun die Umformung eines solchen Stückes schließlich vollzogen, und sind eine Anzahl Schüler imstande den „Inhalt" in der veränderten Form wiederzugeben, dann hat man eben die f r e i e Reproduktion erzielt. Nun ja! Wer's glaubt!

Daß die Kinder auf der Oberstufe einer Volksschule die Fähigkeit besitzen müssen, sich in „ihrer Weise" s c h r i f t l i c h über einen bekannten Gegenstand zu äußern, ist ja eigentlich selbstverständlich. Um eine recht freie, individuell gefärbte und darum charakteristische Aufsatzsprache zu erzielen, ist es zweckmäßig, die Vorbereitung ganz wegfallen zu lassen. Man kann die Aufsatzstunde etwa folgendermaßen einleiten: „Wir haben heute — falls die Schüler den Stundenplan nicht kennen sollten — Aufsatz; jedes kann über ein beliebiges Thema schreiben." — Oder: „Wir wollen heute über die Nützlichkeit des Windes schreiben. — Wer von seinem Nachbar abschreibt, bekommt Hiebe. Los!" Ich sage: So k a n n es gemacht werden. Bei einer gründlichen Vorbereitung liegt nämlich die Gefahr nahe, daß die Aufsätze zu sehr übereinstimmen und das ist, wie männiglich weiß, unter Umständen für die Fähigkeit des Lehrers kein Empfehlungsbrief.

Es liegt aber auch die andere, vielleicht noch größere Gefahr nahe, daß die bedeutungsvollen roten Linien am Rande auf ein Minimum beschränkt werden, und das soll unter Umständen kein gutes Zeugnis sein für den Fleiß und die Gewissenhaftigkeit eines Lehrers. Aber wenn man sieht, daß der Schulmonarch unermüdlich mit Herzenswonne und mit wahrem Feuereifer die Hefte seiner Schüler verziert und den kostbaren roten Saft — trotzdem er ihn aus seiner Tasche bezahlen muß — freigiebig geopfert hat, dann muß das notwendig einen guten Eindruck machen. Und was sagt Frau Pädagogik dazu? „Es ist besser, die Fehler zu vermeiden, als nachträglich zu verbessern.“ Aber wer kann sich immer um die alte Tante kümmern? Warum sollen wir nicht die Schüler nach *unserer* Façon gescheit machen?

Doch wieder zur Sache! Hätten wir nur ein gutes *Reallesebuch*, dann ließe sich unsere Forderung sehr gut verwirklichen — jetzt macht's schon mehr Mühe. Aber es geht zur Not auch so. „Wo ein Wille ist, da ist auch ein Weg.“ Aber im Interesse der Schule müssen wir immer wieder auf die Nützlichkeit eines Reallesebuches aufmerksam machen und zwar nicht in erster Linie um der *Realien*, sondern ganz besonders um der *sprachlichen Bildung* willen. Das hat freilich *Dörpfeld* schon vor vielen Jahren gesagt und bewiesen. Aber was hat es genützt? Im allgemeinen gar nicht viel. Item: Haben sie dem Meister nicht geglaubt, so werden sie dem Jünger erst recht nicht glauben. Aber trotzdem wiederhole ich es: „Wir müssen ein Reallesebuch haben.“

Zu meinem Vergnügen ersehe ich eben aus unserm Schulblatt, daß ein Düsseldorfer Lehrer (L. Dreyer) die Realienbuchfrage in einer amtlichen Konferenz im Dörpfeldschen Sinne behandelt und allgemeine Zustimmung gefunden hat. Aber was kann das alles nützen, wenn die Kgl. Regierung kategorisch erklärt: „*Reallesebuch ist nicht.*“ Nun — tempora mutantur. Was nicht ist, kann noch werden. A. Niger.

Bemerkungen zu der Frage: Realschule oder Präparandenanstalt?

(Vgl. Ev. Schulbl. d. J. Nr. 7. S. 310.)

Zunächst dazu, worauf, wie der Verf. sagt (a. a. O.), die Freunde der Realschule nicht eingehen.

„Wer eine Realschule besucht hat, muß nachher, wenn er Volksschullehrer werden will, vieles wieder umlernen. Da wird die Mathematik (d. h. doch wohl Planimetrie) aufgebaut auf Algebra und Trigonometrie.“ — Das ist ein Irrtum. Die Lehrpläne und Lehraufgaben für die höhern Schulen, die hier allein maßgebend sind, ordnen das nirgends an, und es wäre in der That wunderbar, wenn es trotzdem an irgend einer Anstalt geschähe. Die Trigonometrie tritt erst auf der Untersekunda der R., also der obersten Klasse derselben, auf, die Planimetrie geht ihr voran und kann also doch nicht auf sie aufgebaut werden. Die Algebra aber geht erst von Untertertia ab neben der Planimetrie her, die in Quarta anfängt. — „Das Kegelrechnen tritt in den Vordergrund, während das einfache Schlußrechnen nicht gepflegt wird.“ — Auch das ist ein Irrtum. Die Lehrpläne ff. schreiben Seite 52/55 für die Quinta der Realschule vor: Einfache Aufgaben der Regeldetri (durch Schluß auf die Einheit zu

lösen). — „Ähnlich geht es z. B. in den naturwissenschaftlichen Fächern." — Wie es geht, sagt der Verf. leider nicht; aber auf Grund einer genauen Kenntnis des für die R. vorgeschriebenen Stoffes und der von den Lehrplänen ff. gegebenen methodischen Bemerkungen muß ich die Behauptung für unhaltbar erklären. Gerade in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern, die an der R. zu den Hauptfächern zählen, erhält der Schüler eine gründlichere und ausgebreitetere Bildung als auf irgend einer andern höhern Schule für allgemeine Bildung; an dieser Stelle dürfte die Realschulbildung am allerwenigsten anfechtbar sein. — Wenn ferner „die R. gewöhnlich über schöne Räume und kostspielige Apparate verfügt," so könnte man nur wünschen, daß dasselbe auch von den Präparandenanstalten gesagt werden könnte, oder daß alle Seminaraspiranten in der Lage wären die Realschule zu besuchen. Schöne Räume können nur die Lernfreudigkeit erhöhen und Sinn und Liebe für Schönheit in der äußern Umgebung wecken. Wenn der Lehrer später mit weniger schönen Räumen vorlieb nehmen muß, so ist ihm umsomehr das Glück zu gönnen, in seiner Jugend Besseres gehabt zu haben. Die Ansicht des Verf. scheint mir eine bedenkliche Folge der Übertreibung des Prinzips zu sein, daß „diejenige Anstalt die beste sei, die den Lehrer am besten für seine Berufsarbeit vorbereitet." — „Kostspielige Apparate, womit allerlei wunderbare Experimente vorgenommen werden können," sind ebenfalls auch für die Pr. durchaus wünschenswert. Eine möglichst gründliche und ausgebreitete Bildung, wie sie der Verf. doch auch fordert, macht solche Apparate für die Naturwissenschaften zur Notwendigkeit. Daß sie durch Anschauungstafeln und Zeichnungen nicht ganz ersetzt werden können, darüber braucht man keine Worte zu verlieren. — „Für seine spätere Arbeit in der einfachen Volksschule, wo er alle diese Dinge entbehren muß," allerdings, lernt der Lehrer damit nichts; das soll er aber auch nicht, von solchen Dingen braucht der Volksschüler nichts zu wissen. Der Lehrer aber muß mehr wissen, wie der Verf. Zeile 7 und 8 selbst sagt. Das Seminar aber hat ihn zu lehren, was und wie er in der Volksschule zu lehren und besonders wie er zu veranschaulichen hat.

Der Verf. behauptet ferner, daß „das wegwerfende Urteil der höhern Gesellschaftsklassen über den Lehrerstand auch durch den Besuch der R. nicht besser werden würde." — In dieser Hinsicht steht wohl fest, daß das wegwerfende Urteil oft auf der Unkenntnis des Bildungsganges und der Bildungsart des Lehrers beruht und daß also diesem Übelstande abgeholfen werden würde, wenn der Lehrer seine allgemeine Bildung sich auf denselben höheren Anstalten erwürbe, auf denen die Mehrzahl der Gebildeten der Nation sie erwirbt. Daß die Realschulbildung mit nachfolgender Seminarbildung der akademischen Bildung gleichwertig sei, wird kein Verständiger behaupten, daher auch nicht erwarten, daß akademisch und seminarisch gebildete Lehrer gleichgestellt werden. Die R. umfaßt eben nur sechs Jahre des neunjährigen Kursus der Vollanstalt (Oberrealschule), und wollten wir die drei Seminarjahre den fehlenden drei Jahren zeitlich gleichsetzen, so würden die Universitätsjahre doch noch den Abstand bezeichnen. An seinem Platze wird der sem. gebildete Lehrer dasselbe leisten, wie der Akademische an dem seinigen, in methodischer Hinsicht wird er ihm meistens überlegen bleiben, aber die Bildung beider im Prinzip gleichzustellen, das verbietet die Liebe zur Wahrheit.

„Die allgemeine Bildung ist für uns Berufssache." Soweit ich diesen Satz verstehe, besagt er, daß unser Beruf ist, allgemeine Bildung zu vermitteln; und

zwar ist dies in den meisten Fällen die Volksschulbildung, nicht die höhere Bildung. Für den Lehrer fordert der Verf. eingangs aber selbst eine höhere Bildung, als die ist, die er überliefern soll. Nun fragt es sich, welcher Art soll diese höhere Bildung sein? Die heutige Zeit kennt an Anstalten für höhere Allgemeinbildung im Grunde nur zwei, die humanistische und realistische; das Mittelding zwischen beiden verschwindet immer mehr. Jene begründet die Bildung auf das klassische Altertum, auf die alte Kultur und die toten Sprachen, diese erfüllt mit dem Bildungsinhalt der Gegenwart, den exakten Wissenschaften und der Sprache und Kultur der Hauptkulturvölker der jetzigen Zeit. Sind wir nun der Ansicht, daß der Lehrer in seiner Bildung keine Sonderstellung in der Gesellschaft einnehmen soll, und haben wir zu wählen zwischen dem Gymnasium und der Realschule, so kann die Entscheidung nur für die letztere ausfallen. Will denn der Lehrer, der auf der R. seine allgemeine Bildung und auf dem Seminar seine Fachbildung, die pädagogische in ihren verschiedenen Zweigen, sich erworben hat, seine pädagogischen Kenntnisse auf der Universität noch vermehren und vertiefen, so müßte ihm das auch gestattet sein, ja das Seminar-Abgangszeugnis müßte ohne weiteres zum Besuch pädagogischer Vorlesungen berechtigen. Das ist das einzige Specialfach, was es für den Lehrer geben kann, und in ihm soll er nach größter Vollkommenheit streben. Es wird sicher einmal zu der angedeuteten Entwickelung kommen. In Sachsen ist der erste Schritt bereits gethan, und die Ferienkurse in Berlin, Greifswald, Marburg und Jena eröffnen einen hoffnungsvollen Ausblick in die Zukunft.

Der Unterschied in Bildungsstoff und -wirkung zwischen R. und Pr. ist, von den Fremdsprachen abgesehen, nicht so groß, wie er oft angenommen wird. Der Präparandenschüler wird den Realschüler an Kenntnissen in der Religion, vielleicht auch in dem einen oder andern Fach übertreffen, an formaler Durchbildung und Beherrschung des Stoffes aber hinter ihm zurückstehen, die Religion ausgenommen. Dies ist aber auch der einzige Punkt, in dem nach meiner Erfahrung die heutige Realschulbildung für den künftigen Lehrer einer Ergänzung bedarf. Ganz besonders wird der Realschüler in sprachlicher Schulung viel voraus haben, da neben dem heutigen intensiven Betrieb des Deutschen die zwei Fremdsprachen, Franz. und Engl., treten, von denen das erste nach behördlicher Bestimmung in formaler Hinsicht die Stelle des Latein an den humanistischen Anstalten vertreten soll.

Der Kernpunkt der Frage liegt gegenwärtig nicht hier, sondern wo anders. Die Pr. nimmt ihre Zöglinge mit dem 14. Lebensjahre auf; bis dahin besuchen sie die Volksschule und bleiben also im Elternhause und der Familie. Die R. übernimmt den Schüler mit dem neunten oder zehnten Jahre und hat sechs Jahrgänge. Hat also der Heimatsort keine solche Anstalt, so muß der Knabe schon früh von Hause fort, sofern eine private Vorbereitung für eine höhere Klasse nicht möglich ist. Dadurch werden die Schüler dem Familienleben früh entzogen; vor allem aber kommt die Geldfrage in betracht. Solange die R. in geringer Anzahl vorhanden sind und solange die alten Latein-(Rektor-)schulen in den kleinen Orten nur für das Gymnasium und nicht für die R. vorbereiten, so lange wird die R. nicht ausschließliche Vorbereitungsanstalt für das Seminar werden können. — Aber die R., die Schule der Zukunft für den höher gebildeten Mittelstand, wird sich immer mehr einbürgern, und vorläufig wäre zu wünschen, daß Realschülern, welche die Abschlußprüfung mit gutem Erfolge ab-

gelegt haben, der Eintritt ins Seminar gestattet werde, sofern sie in Religion (und Musik) die höhern Bedingungen erfüllen. Geschieht das in größerem Umfange, so läßt sich mit der Zeit der sichere Boden finden, auf dem die Frage: R. oder Pr.? allein entschieden werden kann, nicht bloß theoretisch, sondern auch praktisch, indem sich zeigt, welche Art der Vorbereitung die tüchtigsten Lehrer geliefert hat. H. Sch.

X. Deutscher Evangelischer Schulkongreß in Hamburg

vom 28. Sept. bis 1. Okt. 1897.

In der Vertreterversammlung des Verbandes deutscher evangelischer Schul- und Lehrervereine lieferte der Vorsitzende, Hauptlehrer Hogeweg-Broich bei Mülheim a. d. Ruhr, zunächst den Bericht, wonach zum Verbande 21 evangelische Lehrervereine gehören. Sodann wurde der Versammlung eine Vorlage über die Schulaufsicht bezw. Schulpflege im Dörpfeldschen Sinne unterbreitet mit dem Antrage, über die einzelnen Punkte zunächst im Vorstande, dann in den einzelnen evangelischen Lehrervereinen zu beraten und das Ergebnis dieser Beratung später zu veröffentlichen. Dieser Vorschlag wurde allseitig freudig begrüßt.

Ferner wurden Satzungen einer zu gründenden Witwen- und Waisenhilfe des Verbandes deutscher evangelischer Schul- und Lehrervereine vorgelegt und angenommen. In den Vorstand der Witwen- und Waisenhilfe wurden gewählt: Rektor Wagener-Tempelhof bei Berlin, Vorsitzender, Lehrer Liepe-Berlin, Schatzmeister, Lehrer Bennstein-Berlin, Schriftführer, Inspektor Schröder-Berlin und Inspektor Schulz-Berlin als Beisitzer. Zu Mitgliedern des Aufsichtsrats wurden gewählt: Hauptlehrer Hogeweg-Broich, Lehrer Peters-Hamburg und Direktor Meinshausen-Luckenwalde.

Ein weiterer Punkt der reichhaltigen Tagesordnung betraf das Vorgehen des Bayerischen Lehrervereins gegen den Evangelischen Schulverein in Bayern. Die Vertreterversammlung faßte einstimmig folgenden Entschluß: „Jemehr der Verband Deutscher Evangelischer Schul- und Lehrervereine sich dessen bewußt ist, daß ihm und allen ihm zugehörigen Vereinen nichts ferner liegt, als die Einigkeit der deutschen Lehrerwelt in Vertretung der Interessen der Schule und des Lehrerstandes beeinträchtigen oder gar zerstören zu wollen, um so entschiedener spricht er sein lebhaftes Bedauern darüber aus, daß der Bayerische Lehrerverein es seinen Mitgliedern untersagt hat, dem Evangelischen Schulverein in Bayern anzugehören. Zugleich erklärt der genannte Verband, daß er sich durch das Vorgehen des Bayerischen Lehrervereins veranlaßt sieht, mit um so größerer Hingebung und Treue das Banner des Evangeliums von Christo hochzuhalten und, wie den evangelischen Lehrern in Bayern, so allen Kollegen in ganz Deutschland, die sich wegen ihrer Zugehörigkeit zu evangelischen Schul- und Lehrervereinen benachteiligt sehen sollten, in jeder Hinsicht getreulich und brüderlich zur Seite zu stehen."

Endlich wurde noch ein Beschluß gefaßt in Sachen der „Deutschen Lehrerzeitung", des Organs des Verbandes deutscher evangelischer Schul- und Lehrervereine. Danach sollen die Vorstände der zum Verbande gehörenden Vereine ersucht werden, die „deutsche Lehrerzeitung" durch rege geistige Mitarbeit und

durch eine größere Zahl von Abonnenten innerhalb der evangelischen Lehrervereine besser als bisher zu unterstützen.

Aus der Delegiertenversammlung des Evangelischen Lehrerbundes, der das Fest seines 25jährigen Bestehens in Verbindung mit dem 10. Deutschen Evangelischen Schulkongreß feierte, verdient hervorgehoben zu werden 1. der Beschluß, daß in Zukunft die Generalversammlung des Evangelischen Lehrerbundes mit dem Schulkongreß nicht zusammen tagen soll, 2. der angenommene Antrag des Lehrers Peters, wonach ausgeschiedene Vorstandsmitglieder nur einmal wiedergewählt werden dürfen, um dem Vorstande immer wieder neues Blut zuzuführen.

Am Abend vor der ersten Hauptversammlung vereinigten sich die Kongreßmitglieder zu einem in der Michaeliskirche abgehaltenen Festgottesdienst, in welchem Hauptpastor von Bröcker-Hamburg auf Grund der Bibelstelle Gal. 4, 19 als das Ziel aller christlichen Erziehung die Aufgabe hinstellte, daß Christus in den Zöglingen Gestalt gewinne, nicht in jedem dieselbe Gestalt, aber die Züge des ewigen Meisters müßten in jedem zu erkennen sein, wie es bei den Aposteln der Fall gewesen wäre. Vor und nach der Festpredigt sang ein Kirchenchor. An den Haupttagen wurden die Verhandlungen eingeleitet durch eine Morgenandacht, die Mittwoch durch Senior D. Behrmann-Hamburg und Donnerstag durch Kirchenpropst Wallroth-Altona geleitet wurde.

In der Hauptversammlung am Mittwoch morgen begrüßte Schulrat Mahraun-Hamburg den Kongreß im Auftrage der Oberschulbehörde Hamburgs und wünschte den Beratungen den besten Erfolg zum Segen der Schule. Dann sprach Realgymnas.-Dir. Dr. Zange in kurzen treffenden Worten über die Aufgabe und die Art der Arbeit des Schulkongresses. Dieser wolle nicht die berechtigten Bestrebungen der interkonfessionellen Lehrervereine stören, sondern ergänzen, indem er das evangelische Princip betone und bethätige und für die Erziehung durch das Evangelium alle Stände und Berufsarten zu interessieren suche. Herr Professor Dr. Tschackert-Göttingen hielt alsdann die Festansprache über Melanchthon und schilderte in großen Zügen, wie dieser dadurch der Praeceptor Germaniae geworden sei, daß er dem von Luther gegebenen neuen Ziele der Erziehung die Wege gezeigt habe, freilich zunächst für die höheren Schulen, aber insofern auch für die Volksschule, als es sich hier auch um die Erziehung zu echter Humanität und evangelischer Frömmigkeit handelt. —

„Was kann geschehen von seiten der Schule in Bezug auf die Wandlungen des Kulturlebens und deren Einwirkungen?“ — Über dies Thema, wozu der greise Geheimrat D. Wiese vor zwei Jahren auf dem Potsdamer Kongresse die Anregung gegeben hat, hielt Schulrat Dr. Frohnmeyer-Stuttgart einen sehr interessanten Vortrag. Redner sagte, durch den Realismus, der kein Verständnis für die Gebiete der höheren Geisteskultur hätte, sei der Humanismus verdrängt, das Geistesleben verflacht, das Leben von seinem wahren Werte und Inhalt entleert. Das Individium werde nicht mehr geachtet, die Gesellschaft gelte alles. Man strebe vielfach nur nach praktischem Nutzen, und die metaphysischen Betrachtungen seien verbannt. Schon wären die Anzeichen zu merken, daß dem Subjektivismus und Realismus unserer Tage der Totengräber entstehe. Eine hohle Rhetorik greife um sich. Die Kultur würde zur Komödie. Der moderne Mensch hätte ein feiges, energieloses Herz. Diese Wandlungen des Kulturlebens hätten auch auf die Schule eingewirkt. Wie der Realismus dem Humanismus sein System entgegengesetzt habe, so hätte der

Subjektivismus die Schule durch mächtige Stimmungen beeinflußt. Die Gründung von Realschulen und Realgymnasien sei eine gute Wirkung des Realismus, eine schlechte sei die übertriebene Betonung der Kenntnisse und die Überbürdung der Schule mit Lehrstoff. Die realistische Pädagogik sei in letzter Instanz nichts als Kultivierung des Egoismus und sie vergäße die Hauptaufgabe der Erziehung, die Charakterbildung. Damit eine Wendung zum Bessern eintrete, müßte die Schule helfen durch Bethätigung des evangelischen Erziehungsprincips. Obgleich nicht bloß ein Weg zum Ziele führe, so sei doch die Herbartsche Pädagogik hervorzuheben, weil sie die sittlich-religiöse Charakterbildung als Ziel habe. Wichtiger als die Methode sei die Persönlichkeit des Lehrers. Nur solche Lehrer, die Christi Geist im Herzen hätten, könnten den Wandlungen des Kulturlebens recht begegnen.

Die zweite Hauptversammlung galt als die 25jährige Jubelfeier des Evangelischen Lehrerbundes. Hauptlehrer Götze-Hamburg, der langjährige Vorsitzende des Bundes, hielt einen Vortrag über „Die Bedeutung der evangelischen Lehrervereine,“ dem folgende Leitsätze zu Grunde lagen. Die Bedeutung evangelischer Lehrervereine 1. kann nur der recht würdigen, der im schriftgemäßen evangelischen Glauben steht; 2. wird beeinflußt durch besondere Umstände; 3. ist mit abhängig von der gesunden Organisation der Vereine; wird mit bedingt durch den Geist und die Thatkraft der Vereinsglieder; 5. besteht hauptsächlich im Bauen vom Reiche Gottes durch Pflege des Unterrichts und der Erziehung im evangelischen Geiste; 6. zeigt sich im Kampfe wider den Unglauben besonders auf pädagogischem Gebiete; 7. erstreckt sich auf alle Lebensgemeinschaften, besonders auf Herz, Haus und Amt der Mitglieder.

In der dritten Hauptversammlung am Donnerstag wurden zwei Vorträge gehalten. Herr Pastor Zillessen-Berlin erstattete einen ausführlichen Bericht über den gegenwärtigen Stand der Konfessionsschulfrage. Er bezeichnet den religiös-sittlichen, den christlichen Gehalt des Volkslebens als den Hauptpfeiler, der die Konfessionsschule stützt und trägt. Von der Festigkeit dieses Pfeilers hinge es ab, ob die gesetzgebenden Faktoren das Gebäude der konfessionellen Schule über den Haufen stürzen oder nicht. Nicht nur das Judentum verlange Simultanisierung des Schulwesens, sondern auch ein großer Teil der Presse arbeite darauf hin, und vom Lehrerstande selbst werde die Konfessionsschule wenig gefördert, ja in einer großen Versammlung (Leipzig) sei sogar die Simultanschule als die Schule der Zukunft gefordert worden. Durch die Unterlassungssünden des Staates, der Kirche und bürgerlichen Gesellschaft sei der Lehrerstand in die interkonfessionelle Vereinsbildung getrieben, um sich das zu erringen, was ihm zukommt. Redner sei kein Gegner der interkonfessionellen Lehrervereine an sich, aber er könne nicht gut heißen, daß diese Vereine im Interesse der modernen Welt- und Lebensanschauung ausgenützt würden. Der Verband der evangelischen Lehrervereine wolle für die Erhaltung der evangelischen Volksschule sorgen. Bei jedem Simultanisieren würde nur Rom gewinnen. Selbst beim höheren Schulwesen sollte die Konfessionsschule die Regel sein.

Sodann hielt Schuldirektor Bang-Schneeberg noch einen Vortrag über das Thema: „Das Leben Jesu als Mittelpunkt des Schul-Religionsunterrichts.“ Die vom Unglauben unserer Tage aufgeworfene Zweifelsfrage: „Was kann aus Nazareth Gutes kommen?“ fände ihre rechte Beantwortung und Überwindung in dem Philippusworte: „Komm und siehe es!“ Daher müßte das Leben Jesu

der Mittelpunkt im Religionsunterrichte sein. Es wäre nicht genug, daß Jesus zeitlich und räumlich als Mittelpunkt des Religions-Lehrplanes aufträte, sondern er müsse vielmehr als ein Hauptanliegen aller religiösen Erziehung geschätzt werden. Redner leitete diese Forderung her aus dem Glaubensbegriff (Einheit von Wissen, Hingabe und Zuversicht). Die meisten Lehr- und Lernbücher böten nicht „das Leben Jesu," sondern „Geschichten aus dem Leben Jesu," seien daher nicht geeignet, dem Kinde ein anschauliches Bild vom Lebensgange Jesu zu geben. Der Religionsunterricht hätte aber für ein vollständiges, einheitliches Lebensbild Jesu zu sorgen und müßte die Lehren, Thaten, Handlungen Jesu in ihrem inneren Zusammenhange und als Ausfluß einer gewaltigen Persönlichkeit den Kindern nahe bringen. Es sei die Hauptsache, daß die Kinder die Herrlichkeit Jesu schauten, die aus den einzelnen Geschichten wie aus ihrer Zusammensetzung hervorstrahlen müßte. Auch das Alte Testament müßte so behandelt werden, daß Jesus als der, der da kommen soll, den Mittelpunkt bilde. Im letzten Schuljahre baute sich auf dem nun abgeschlossenen Lebensbilde Jesu ein christocentrischer Katechismus-Unterricht auf. — In der Diskussion bestritt Realschul-Direktor Dr. Zange die Möglichkeit und Provinzial-Schulrat Dr. Leimbach die Notwendigkeit, das ganze Leben Jesu streng pragmatisch darzustellen, während sie sich im übrigen mit dem Referenten einverstanden erklärten. Seminarlehrer Sellschopp findet den Werdegang des Glaubens, wie ihn Bang vertreten hat, nicht richtig, und Lehrer Asmussen ist der Meinung, es sei nicht richtig, daß die Kinder im Religionsunterrichte vom Menschensohne zum Gottessohne geführt werden, weil auch die kleinen Kinder Christum schon als Gottessohn fühlen könnten.

Nach einem treffenden Schlußworte des Schulrats Wagner-Altona wurden die Verhandlungen des 10. Deutschen Evangelischen Schulkongresses geschlossen.

Gegen $7^1/_2$ Uhr begann noch ein Familienabend, an welchem verschiedene Redner über das Thema sprachen: „Einträchtiges Zusammenwirken von Haus, Schule und Kirche in Erziehung der Jugend." Rektor Beckmann-Gadderbaum verbreitete sich über dies Thema im allgemeinen; Pastor Potz-Rheydt beantwortete die Frage, was Haus und Schule sich einander schulden; Professor Bachmann-Nürnberg behandelte das Verhältnis von Schule und Kirche bei der Erziehung. Zum Schlusse ermahnte Pastor Zillessen, der den Familienabend leitete, die Vertreter des Hauses, der Schule und Kirche zur rechten Einigkeit im Glauben.

Wer sich mit einem der auf dem Hamburger Schulkongresse gehaltenen Vorträge eingehender beschäftigen will, dem sei noch mitgeteilt, daß im Verlage der „Deutschen Lehrerzeitung" eine Denkschrift erscheint, die den ganzen Verlauf der Verhandlungen schildern und die Vorträge wörtlich bringen wird. B.-G.

Das Jubiläum in Orsoy.

Ein erhebendes Schul- und Lehrerfest wurde am 8. und 9. Oktober in Orsoy gefeiert. So abgelegen dies altehrwürdige, noch jetzt mit Wällen umgebene und mit Stadtthoren geschmückte Städtchen ist, so konnte das doch die Lehrer und Schulfreunde des Niederrheins nicht hindern, in hellen Haufen herbeizuströmen. Galt es doch, die mit eigenen Kräften geschaffene, aus der Sorge um die Lehrer- und Schulnot geborene Präparandenanstalt samt ihrem Leiter, unserm verehrten

Rektor Horn, an ihrem 25jährigen Jubel- und Ehrentage zu begrüßen. Der Verein evangelischer Lehrer und Schulfreunde für Rheinland und Westfalen hat den ersten Anstoß zur Errichtung dieser Anstalt gegeben und die freie christliche Liebe und Opferwilligkeit hochherziger Schulfreunde hat sie gegründet. Und mit welchem Stolz konnten die Begründer, von denen manche unter den Reihen der Festgenossen noch mitfeiern durften, namentlich Pastor Zillessen, früher in Orsoy, auf ihr mit Schmerzen gehegtes und nun so ansehnlich und angesehen erwachsenes Kind blicken! Ließ es doch die Königliche Regierung durch den Mund des Regierungs- und Schulrats Cleve und des Landrats v. Laar an reichen und offenbar von Herzen kommenden Lobsprüchen für diese nicht königliche Anstalt nicht fehlen und bezeugten es die Hunderte und Aberhunderte von alten Präparanden und früheren Lehrern der Anstalt in einmütigem Chore, was diese Schule für ihre Geistes- und Charakterbildung Großes bedeutet hat!

Freilich, der Löwenanteil dieser Anerkennungs- und Dankbezeugungen galt dem Manne, durch den erst die Orsoyer Präparandenanstalt zu dem geworden ist, als was sie nun dasteht. Sie könnte sich ja nicht solch außergewöhnlichen Ansehens erfreuen, wenn es dem Komitee der Begründer nicht sofort gelungen wäre, einen so hervorragenden Lehrer zu ihrem Leiter zu gewinnen, wie er nun in Rektor Horn allgemein anerkannt und verehrt wird. Dieser Mann hat der freien Gründung christlicher Schulfreunde den Stempel seines freien, in Gott gebundenen, reichen und selbständigen Geistes aufzuprägen gewußt und, wenn anfangs vielleicht auch widerwillig, haben Seminar und Behörden dem Wirken dieses Lehrers von Gottes Gnaden trotz seiner Eckigkeit, „Einseitigkeit“ und „Inkorrektheit“ ihre Achtung und Anerkennung nicht versagen können. Für einen Freund der deutschen Volksschule, der mit Sorge eine fortschreitende Schablonisierung und Bureaukratierung unseres Volksschulwesens herannahen sieht, war es eine ganz besondere Freude, an diesem Tage beobachten zu dürfen, wie doch schließlich auch noch in unserer Zeit der Charakter eines Schulmannes als solcher gewürdigt wird, dem es nicht auf das Paradieren mit Kenntnissen und nicht auf die Ausbildung der Schulroutine ankommt, der sich vielmehr die Bildung von Lehrerpersönlichkeiten angelegen sein läßt und dem es durch eine Art Kraftübertragung glückt, Charaktere zu gestalten, wie sie alleine unserer Schule dienlich sein können.

Allerdings, das kann kein Mietling, der nur seine Stunden absitzt und dann Schule und Schüler sich selbst überläßt, sondern nur ein Mann, der wie Rektor Horn von vornherein, indem er eine gesicherte und ansehnliche Stellung aufgab, sein ganzes Sein in den Dienst seiner Sache stellte; ein Mann aber auch andrerseits, der Gemüt und Geist nicht durch den Schulstaub verkümmern und verknöchern läßt, sondern mit weitem Blick und festem Geist ein „vielseitiges Interesse“ auch außerhalb der Schule entfaltet und nach dem Worte „alles ist euer“ auch manches scheinbar fern Liegende zur Förderung seines Berufswirkens heranholt. Ich ziele hier weniger auf seine verdienstliche litterarische Thätigkeit, der ja gerade unser Schulblatt so ungemein viel zu verdanken hat — wie es ja ohne sein selbstloses Eintreten in die Redaktion in den schweren Krankheitsjahren des Begründers kaum hätte in dieser Weise fortgeführt werden können —, auch denke ich nicht so sehr an die Leitung des Herbartvereins in Rheinland und Westfalen, die er, soweit es ihm sein entlegener Wohnsitz gestattet, kraft- und einsichtsvoll handhabt. Ich habe da vielmehr ganz besonders

sein außerberufliches Wirken im Auge, das er nach der Mahnung „Suchet der Stadt Bestes" in Orsoy ausübt. Vielleicht giebt es außer Klingenburg, dessen Wirken für und an seiner Schulgemeinde Horn selbst uns ja so eindrucksvoll vor die Seele gestellt hat (S. 273) und das ihm stets vorbildlich war, kaum einen Schulmann, der in unserer Zeit so intensiv in der Bürgerschaft gearbeitet und im Dienst des Gemeinwesens thätig gewesen ist wie Horn. Er hat eine gewichtige Stimme im Stadtrat, mußte längere Zeit in der Vakanz den Bürgermeister vertreten und nimmt meines Wissens auch jetzt noch die Stelle eines Beigeordneten ein. Das sind keine private oder gar selbstische Liebhabereien bei ihm, sondern er hat dabei stets den Gedanken der Schulgemeinde im Auge, die innige Verbindung von Schule und Familie, Gemeinde, Bürgerschaft. Und mit welchem Erfolge er gerade nach dieser Seite gearbeitet hat, bezeugte mit sozusagen elementarer Gewalt die Jubelfeier. Es war das, wie der erste Blick lehrte, sobald man vom Schiffe aus die Stadt betrat, nicht bloß ein Schul- und Lehrer-, sondern auch ein Bürgerfest. Die ganze Stadt hatte geflaggt, die Hauptstraße mit Guirlande an Guirlande geschmückt; ein großartiger Fackelzug war dem Jubilar von der Bürgerschaft am Abend vorher gebracht; der Bürgermeister und Pfarrer begrüßten ihn in einer Weise, der man anmerkte, sie thaten mehr als ihrer Amtspflicht zu genügen. So ist es also auch bei einem Schulmanne, der „die demütig dienende der stolz herrschenden Schule vorzieht," der freimütig erklärt: „Ein geringer Stand werden wir immer bleiben," sehr wohl möglich, daß er den andern Ständen der weiteren Gemeinde die höchste Achtung und Liebe abgewinnt; er muß nur das Herz auf dem rechten Fleck haben. Wie sehr gerade ein so geführtes Lebenswerk zur Hebung der Volksschule und der socialen Stellung des Lehrerstandes beiträgt, bedarf keiner weiteren Erörterung.

Und auch das darf ich hinzufügen, daß das freudige Mitfeiern der der Volksschule von Berufswegen nahe stehenden Kreise, der Kirche, des Seminars, der Kreisschulinspektion, der höheren Schulen, jeden Schatten des Verdachts verscheuchen mußte, daß man von diesen Seiten dem so hervorragenden und eigenartigen Wirken dieses geistigen Hauptes der niederrheinischen Lehrerschaft etwa mit eifersüchtigen Gefühlen oder scheelen Blicken zuschaue. Der Superintendent der Synode that an Herzlichkeit, Gleichgestimmtheit und begeisternder Festleitung wirklich mehr, als man von dem Vertreter der Kirche als solchem erwarten konnte; das Mörser Seminar feierte in corpore mit und verschönte durch seine Gesangvorträge das Fest nicht unwesentlich, und der Direktor des Königlichen Gymnasiums zu Mörs sagte ein kräftiges Wörtlein zu Ehren dieser freien, nicht königlichen Präparandenanstalt. Kurzum, es war ein Ehrentag für die deutsche Volksschule und den deutschen Lehrerstand, den dieser mit freudiger Genugthuung in seinen Kalender schreiben soll.

von Rohden.

Folgendes Gedicht wurde bei der Feier von einem Präparanden ausdrucksvoll vorgetragen und uns zum Abdruck zur Verfügung gestellt.

Unser Rektor.

Gewidmet von einem Freunde.

1. Sehet mir den lieben Alten
Mit dem freundlichen Gesicht,
Sehet ihn beim Schulehalten
Hochbeglückt durch seine Pflicht!

2. Wie ein König auf dem Throne
Thronet er auf seinem Pult,
Liebe strahlt aus seiner Krone,
Und sein Scepter schmückt Geduld.

Digitized by Google

3. Seine Augen künden Milde,
Treue adelt jeden Zug,
Wahrheit blitzt von seinem Schilde
Und zerschmettert Lug und Trug.
4. So beherrscht er als ein Meister,
Dem Erziehung Tugend ist,
Gute und auch böse Geister,
Jeder Zoll ein Realist.
5. Für das Vaterland, das liebe,
Will ers junge Volk erziehn,
Und veredeln alle Triebe,
Daß sie stets im Guten blühn.
6. Nur ein gutes Volk ist glücklich,
Ihm nur fällt ein gutes Los,
Nur ein Volk, das unverrücklich
Nach dem Guten strebt, ist groß.
7. Wissen ist noch keine Tugend,
Ist vom Lichte nur ein Strahl;
„Gute Lehrer für die Jugend!"
Ist des Meisters Ideal.
8. Ideal ist all sein Streben,
Denn er ist ein Realist,
Ideales kann nur leben,
Wenn's zugleich Reales ist.
9. Darum sucht er auch beim Glauben
Stets das Wesen, nicht den Schein.
Glauben ist kein Wortklauben,
Sondern Leben, Heiligsein.
10. Echtes, rechtes Christenleben,
Wie es aus dem Glauben kommt,
Wo der Mensch sich Gott ergeben,
Und sein Thun dem Nächsten frommt:
11. Danach hat er stets getrachtet,
Das war seiner Arbeit Ziel.
Bildung hat er nichts geachtet,
Der die Glaubenskraft entfiel.
12. Christenglaube, Christensitte
Ist der Schule Heiligtum,
Ist des Heiligtumes Mitte,
Ist der Schule höchster Ruhm.
13. Sehet mir den lieben Alten
Mitten in dem Heiligtum,
Seht ihn seines Amtes walten:
Gott erhalt sein Meistertum!

III. Abteilung. Litterarischer Wegweiser.

Hülfsmittel zum Religionsunterricht.

(Schluß.)

4. Biblische Geschichte.

Ilzhöfer, Biblisches Handbuch für Schüler. Eine biblische Geschichte Alten und Neuen Testaments mit Erläuterungen und Nutzanwendungen. Stuttgart 1897, A. Bonz & Co. 341 S. Geb. 1 M.

Bodemann, Biblische Geschichte. Ausgabe B. Neu bearbeitet und um einen Auszug aus der Kirchengeschichte vermehrt von Dr. E. Geis, Kgl. Kreisschulinspektor in Solingen. Göttingen 1896, Vandenhoeck & Ruprecht. 27. Aufl. 212 S. Geb. 0,75 M.

Wendel, Evang. Religionsbuch für Schulen. Der biblischen Geschichten 236. Aufl. Breslau, Carl Dülfer. 312 S. Geb. 1,10 M.

Smend, Übersichtliche Darstellung der Geschichte des Reiches Gottes. 4. Aufl. Leipzig 1896, Otto Lenz. 67 S. 0,35 M.

Fiedler, Biblisches Historienbuch. Ausg. B. Mit Liederversen 2c. versehen von Aug. Schorn. Neu bearbeitet von H. Ruete. 61. Aufl. Leipzig 1897, Dürrsche Buchh. 192 S. Geb. 0,70 M.

Biblische Geschichten in unterrichtsgemäßer Bearbeitung. Koblenz, Verlag des Martinsstifts. 142. S. Geb. 0,75 M.

Biblische Geschichten in deutscher und französischer Sprache von Gast und Röhrich. Cöthen 1890, Schriftenniederlage des Evang. Vereinshauses. 206 S.

Biblische Geschichten in deutscher, englischer und französischer Sprache von Maienboth, Röhrich und Gast. Cöthen, Ebenda. 164 S.

Franz Falcke, Wie sind die biblischen Geschichten in der Schule zu behandeln? Halle 1896, Pädagog. Verl. von H. Schrödel. 48 S.

Gebrüder Falcke, Einheitliche Präparationen für den gesamten Religionsunterricht in 7 Texten. III. Band: Die heilige Geschichte in Lebensbildern. 2. Aufl. Halle, 1896. Ebenda. 420 S. 4 M.

Der Lebensgang Jesu nach dem Evangelium Johannis. Präparationen für die Oberstufe von Erfurth und Zetzsche. Leipzig 1897, Dürrsche Buchh. 106 S. 1,60 M.

Ricken, Hilfsbuch für das prüfende Verfahren in der biblischen Geschichte. 2. Aufl. Breslau 1896, C. Dülfer. 206 S. 1,50 M.

Handbuch für den Religionsunterricht in den oberen Klassen. II. Teil: Heilige Geschichte. Von Prof. Heidrich. 2. Aufl. Berlin 1897, Heines Verlag. 604 S.

Das Lesebuch für die biblische Geschichte ist ein so eingebürgertes Unterrichtsmittel, bezüglich seiner Zusammensetzung, Anordnung, Auswahl der Geschichten, sind im Lauf der Zeit zu so festem Geleise eingefahren, daß sich auf diesem Gebiete, wie es scheint, nicht viel Neues mehr sagen und erfinden läßt. Das hindert natürlich nicht, daß jährlich eine Anzahl neuer derartiger Bücher entstehen, die durch irgend welche äußere oder innere Verbesserungen, durch Zugaben rc. die alten zu überbieten suchen, und die alten wiederum häuten sich vielfach unter immer neuen Herausgebern, um in dem buchhändlerischen Wettkampf nicht dahinten zu bleiben. Die Verbesserungen sind meist als solche anzuerkennen. Der elende Mechanismus, womit man früher die Geschichten aus dem biblischen Texte herausschnitt, keine seltene Form, keine Ellipse, keine Inversion, kein Anakoluth, keinen Übersetzungsfehler zu ändern wagte, die Geschichten ganz ruhig mit „und" oder gar „da aber", „da nun", „aber" anfangen ließ, wird doch nun bewußt bekämpft, z. B. von Schulrat Ruete in seiner Bearbeitung des Fiedler-Schornschen Historienbuchs. Auf die Gliederung der Geschichten wird jetzt das gebührende Gewicht gelegt. In einigen Büchern wird sie sehr gut durch Rubriken in Fettdruck hervorgehoben, so bei Wendel, Bodemann-Geis, Ilzhöfer. Namentlich aber legt man Wert auf passende Auswahl der andern zur biblischen Geschichte heranzuziehenden Stoffe, wie Spruch, Kirchenlied und Katechismus. Es scheint mir geraten, die betreffenden Stücke, auch Liederstrophen nicht nur anzugeben, sondern gleich auszudrucken, wie Wendel es thut. Auch die Zugaben von „Kirchengeschichte" bei Wendel und Bodemann sind zu loben.

Dagegen ist man bezüglich der Auswahl entschieden noch zu zaghaft. Das Alte Testament präponderiert in ganz ungerechtfertigter Weise über das Neue. Es ist kein einziges der hier angeführten Bücher, das nicht dem A. T. größeren Raum zuwiese als dem Neuen. In der Cöthener mehrsprachigen Ausgabe von Gast beträgt das A. T. sogar zwei Drittel des Ganzen. Besonders auffällig wird das, wenn man den dürftigen Auszug aus der Apostelgeschichte neben die ausgiebigen Erzählungen aus der Wüstenwanderung, Richterzeit rc. stellt. Sind denn diese Perioden an Bedeutung für die christliche Religion auch nur annähernd miteinander zu vergleichen? Absorbiert man nicht einen allzu großen Teil von Zeit und Interesse der Schüler für die Bileam-, Simson- und Danielgeschichten zu Ungunsten des Lebens Jesu und der Apostel? Wo ist es in unserer Zeit ratsam, grade solche Geschichten unsern Kindern immer wieder einzuprägen, an die der Anstoß und Spott sich mit Vorliebe hängt und die sie am ersten in Gefahr bringen, auch an wichtigeren Stücken der Bibel irre zu werden?

Auch in der Textform wäre noch manches zu bessern; es ist doch auffällig, daß in dem bekannten Strafworte an Eva immer noch an der Lutherschen Übersetzung festgehalten wird; nachdem die revidierte Bibel das verändert hat, scheint mir jenes nicht mehr zulässig. Nur Ilzhöfer giebt den berichtigten Wortlaut, der überhaupt mit Fleiß die neueren Übersetzungen zu Rat zu ziehen scheint.

Ilzhöfers Buch empfiehlt sich auch im übrigen, namentlich durch sein stattliches Äußere, den vorzüglichen Druck, die guten Beigaben und den dabei erstaunlich mäßigen Preis. Ob die „Lehren" mit dem „Merke" für die Schüler grade gedruckt dastehen müssen, weiß ich freilich nicht; sie sind doch Sache des Lehrers des mündlichen Unterrichts. Auch J. berücksichtigt das Alte Testament unverhältnismäßig.

Bei Bodemann und Wendel verdient die kirchengeschichtliche Übersicht besondere Beachtung. Wendel bietet auf 44 Seiten das Maß von Wissen aus diesem Gebiete, das man wohl in der Volksschule beherrscht zu sehen wünschen muß. Noch sorgfältiger und sachlicher wählt Geis und Bodemanns Biblische Geschichten auf 25 Seiten aus. Um so mehr ist es zu bedauern, daß gegen den Inhalt einige erhebliche Erinnerungen gemacht werden müssen. Was soll die byzantinische Wendung am Schluß: „Zwar bieten unsere evangelischen Fürsten die sicherste (!) Gewähr dafür, daß die evangelische Kirche in ihrem jetzigen Umfange bestehen bleibt"? Ist das etwa im Sinne des Herrn unserer Kirche? Ferner ist es doch einigermaßen mißverständlich, daß die staatlichen Versicherungsgesetze „dem Werke der inneren Mission dienen sollen"! „Die größten deutschen Missionsgesellschaften haben ihren Sitz in Basel, Berlin, Dresden und Hermannsburg;" Dresden ist wohl eine Verwechslung mit Leipzig, und die nächst Berlin bedeutendste

reichsdeutsche Gesellschaft, die rheinische Missionsgesellschaft in Barmen wird von einem Herrn, der dicht dabei wohnt, vergessen! Ebenso auch die Bergische Bibelgesellschaft in Barmen, die, soviel ich weiß, der von G. erwähnten sächsischen nicht nachsteht. In der „Zeittafel“ ist für Francke, Wichern und Fliedner und ihre Werke kein Platz — letztere Namen werden nicht einmal im Text erwähnt — wohl aber für das verfehlte Missionsschiff „Candace“.

In besonderer Ausgabe giebt Pfarrer Smend eine „übersichtliche Darstellung der Geschichte des Reiches Gottes zunächst für den Katechumenen- u. Konfirmandenunterricht“, die von der westfälischen Provinzialsynode „zur allgemeinen Einführung empfohlen“ ist. Das Büchlein ist ebenfalls recht brauchbar, aber die Darstellung Wendels erscheint mir pädagogischer, da sie das persönliche Moment mehr hervorhebt und die Kinder mit den Lehrstreitigkeiten beinahe völlig verschont.

Die Biblischen Geschichten des Martinsstifts zeichnen sich durch Knappheit, guten Druck und Einband, sowie angemessenen Preis aus.

Originell ist die Idee von Gast, die biblischen Geschichten in verschiedenen Sprachen nebeneinander zu stellen, deutsch und französisch, sowie deutsch, französisch und englisch. Für einen reiferen Leser ist es zweifelsohne auch zum tieferen Eindringen in Sinn und Geist der heil. Geschichte förderlich, dieselbe Sache in verschiedenem Ausdruck zu betrachten; in der Schule aber sprachliche Übungen an religiöse Stoffe zu knüpfen, erscheint bedenklich. Es entspricht auch wohl mehr Gasts Absicht, diese Bücher in der Familie zu gebrauchen. Beide Bücher zeichnen sich durch sehr schönen Druck und gutes Papier aus.

Nun zur Behandlung der biblischen Geschichte in der Schule!

Franz Falcke giebt in Vortragsform eine recht gute Anweisung zur Technik des biblischen Geschichtsunterrichts. Die drei Hauptmomente der gesunden Behandlung der biblischen Geschichte: Erzählen, Erklären und Anwenden oder, wie Falcke es nennt, Erbauen, werden im allgemeinen klar, warm und treffend vorgeführt. Nur in dem dritten Stück wird ein richtiger Gedanke schief und irreführend illustriert. Die „gefühlsbildende Kraft“ der biblischen Geschichte soll sich bei der Anwendung auf das eigene Leben des Kindes in derselben Weise äußern wie bei der Anwendung der bekannten Fabel Nathans auf Davids Leben. Wenn wir mit solchen „zweischneidigen Schwertern“ und „Blitzen“ mehrmals in jeder Woche schulmäßig auf unsere Kinderseelen eindringen wollten, was sollte wohl daraus werden? Bleiben wir in diesen zarten Dingen keusch und besonnen! — Erwünscht ist es, wenn bei den Citaten immer die Quellen angegeben würden.

Falckes Vortrag soll zum Hinweis auf Gebrüder Falckes einheitliche Präparationen für den gesamten Religionsunterricht dienen. Man darf wohl anerkennen, daß in dem III. Bande: Die heilige Geschichte in Lebensbildern die vortreffliche Absicht der Verfasser, die Schüler den heiligen Personen immer ins Herz schauen zu lassen, nicht übel durchgeführt ist. Man sieht aber auch bald, daß es mit dem Andringen auf das Kindesherz nach Nathans Vorbild nicht so schlimm gemeint war. Nicht die eine scharfe Spitze der Geschichte oder des Gleichnisses wird da gegen das Kind gewendet, wie Nathan es thut, sondern 3–15 meist ganz sanfte und zahme „religiös-sittliche Betrachtungen“ werden an die Geschichte in herkömmlicher Manier angelehnt. In der Anordnung bliebe wohl noch manches zu wünschen übrig. Mit der Gruppierung des Leben-Jesu-Stoffes in 15 Lebensbildern hat es so seine Schwierigkeiten. Jesus „als Prediger oder die Bergpredigt, als Seelsorger, als Lehrer oder die Gleichnisreden, als Wunderthäter, als Menschenfreund, an den Jordanquellen“: in dieser Aneinanderreihung steckt doch wohl keine rechte Logik und Sachgemäßheit, von der eigentümlichen Gruppierung der Gleichnisse selbst ganz zu geschweigen. Insbesondere ist die rein formale Rubrik „Wunderthäter“ zu tadeln; wie kann man denn den Wunderthäter und den Menschenfreund voneinander sondern? Sind nicht alle seine Wunder göttliche Liebeserweisungen? Leider macht es Geis in den Bodemannschen Geschichten ebenso, die Wundergeschichten bloß als solche zusammenzustellen; da rubriziert doch die Ausgabe des Koblenzer Martinsstiftes sachlicher: „Jesus thut Wunder der Liebe.“ Mir scheint, daß man die Bedeutung einer sachgemäßen Anordnung der Leben-Jesu-Geschichten für das Verständnis des Evangeliums noch sehr unterschätzt.

Aber mit der Frage nach der richtigen Behandlung des Lebens Jesu befinden wir uns ja überhaupt noch in Fluß (vgl. Ev Schulblatt 1895 Nr. 7). Soll es streng biographisch-pragmatisch aufgebaut werden, wie Bang es will; begnügen wir uns mit

einer sachlichen Gruppierung der herkömmlichen Auswahl aus den evangelischen Berichten, wie Falck, Stolzenburg und andere es machen, oder legen wir einfach ein bestimmtes Evangelium zu Grunde, wie Thrändorf es vormacht? Gegen die erste Weise habe ich mich erklärt; die beiden andern werden wohl noch länger um Gleichberechtigung miteinander ringen. Da ist nun Erfurths und Zetzsches Präparation nach dem Evangelium Johannis eine recht dankenswerte Gabe. Es ist immerhin ein Zeichen der Zeit, daß Verfasser, die, ihren citierten Autoritäten nach zu urteilen, durchaus nicht engherzig und kritiklos sind, es unternehmen, gerade das viel angefochtene Johannisevangelium für den Leben-Jesu-Unterricht zur Grundlage zu wählen. Dieser neue Versuch hält den Vergleich mit Thrändorfs schöner Bearbeitung des Matthäusevangelium wohl aus. Auch der Unterbau aus den Propheten ist sehr zu loben. Man erkennt mit Genugthuung, wie gerade dieser Gedanke, die Vorbereitung des Evangeliums Jesu durch die Propheten und dadurch dieses selbst den Schülern besser und sachgemäßer als bisher zum Verständnis zu bringen, immer mehr an Boden gewinnt, nachdem Thrändorf m. W. zuerst den schüchternen Anfang mit seiner praktischen Verwirklichung gemacht hatte. Übrigens, daß die Kinder aus dem Inhalt der beiden Teile von Jesaia die Verschiedenheit der Verfasser selbst erschließen sollen, läuft doch wohl auf eine gewisse Spiegelfechterei hinaus, zumal von beiden Büchern noch nicht je zwei Kapitel behandelt werden! — Die Verfasser bemerken, daß das Markusevangelium in den Schulen seltner zusammenhängend gelesen wird; ich halte es gerade für die Schule besonders zur Lektüre geeignet seines knappen, dramatischen Aufrisses und der anschaulichen Schilderungen wegen.

Nickchen bietet in einem Hilfsbuch für das prüfende Verfahren in der biblischen Geschichte ungefähr eine Erweiterung des Dörpfeldschen ersten Enchiridions, ohne dieses zu nennen und zu kennen. Nickchens Fragen sind meist von der bekannten Art, daß sie schon drei Viertel der Antwort enthalten, während Dörpfeld wirklich judiciöse Fragen formuliert. „Das Buch ist für die Hand des Lehrers bestimmt," daher „die Antworten oft nur angedeutet, oft ganz weggelassen" sind. Für den Lehrer also die Andeutung: „Was für ein Mann ist ein Zöllner? Zolleinnehmer;" „Warum ist es ungerechter Mammon? Weil er oft zur Ungerechtigkeit verführt oder auf ungerechte Weise erworben wird!" Das Büchlein ist minder begabten Lehrern warm zu empfehlen.

Heidrichs Handbuch für den Religionsunterricht ist ein dreibändiges umfassendes Werk, dessen zweiter Teil die Heilige Geschichte behandelt. Es wird von der Kritik sehr gelobt und verdient dies Lob offenbar in hohem Grade. Der Religionslehrer an höheren Schulen und Seminaren und der auf die Prüfung sich vorbereitende Lehrer wird schwerlich ein gediegeneres Buch für seinen Zweck finden. Allerdings habe ich auch hier wie bei der früher angeführten Schulzeschen Bearbeitung der Geschichte Israels das Bedenken, ob ein solch riesiger Stoff auf unsern Schulen wirklich bewältigt werden kann.

5. Katechismus.

Der kleine Katechismus Martin Luthers. Ein wundervolles Buch in seiner jetzt erkannten Bedeutung. I. Teil: Die Geschichte seiner Vorarbeiten. Quellenmäßig und allgemein verständlich für alle Religionslehrer dargestellt von Lic. th. H. Hachfeld-Helmstedt. Berlin 1897, Kommissionsverlag Wiegandt & Grieben. 150 S.

Der kleine Katechismus Luthers. Für Schule und Haus ausgelegt im entwickelnden Gedankengang von C. Ruhsert, Lehrer em. Kiel 1897, H. Eckardt. 280 S. 2,50 M.

Der abschließende Katechismus-Unterricht. Von Dr. Karl Just. Heft II. Altenburg 1897, H. A. Pierer. 93 S. 1,35 M.

Praktisches Christentum im Rahmen des kleinen Katechismus Luthers. Ein Hilfsbuch für den religiösen Jugendunterricht in Kirche und Schule. Von Oskar Pfennigsdorf. III. Teil: Viertes und fünftes Hauptstück. Cöthen 1897, Schriften-Niederlage des Evang. Vereinshauses. 96 S. 1,20 M.

Der kleine Katechismus Luthers. Ein Lehrbuch der christlichen Religion, fern und frei von jedem kirchlichen Partikularismus. Von Fritz Heinrich Commentz. I. Teil: Historische und socialpolitische Beleuchtung. II. Teil: Erklärung der fünf Hauptstücke aus und durch sich selber (Wort- und Sacherklärung für den Schulgebrauch). 1. Lieferung. Flensburg 1897, Aug. Westphalen. 128 S. 1,20 M.

Katechismus für evangelische Schulen. Eine Gegenüberstellung der wichtigsten Fragen der verschiedenen Katechismen nebst 120 Bibelsprüchen. Herausgegeben von einem praktischen Schulmann. Barmen, D. B. Wiemann. 47 S. 0,30 M.

Der diesjährige Ertrag der Katechismuslitteratur ist, nach den uns vorgelegten Schriften zu urteilen, ziemlich mäßig. An sich ist es ja freilich nur ein gutes Zeichen, wenn gerade auf diesem Gebiete die Überproduktion sich nicht in so selbstgefälliger Weise breit macht wie in der übrigen Schulbücherfabrikation. Was an den vorliegenden Schriften gut ist, ist nicht mehr neu, d. h. es ist die Fortsetzung schon früher besprochener Katechismusbehandlungen; und was daran neu ist, kann nicht so ohne weiteres als gut anerkannt werden.

Hervorragend für eine tiefere Würdigung des Wesens und der bleibenden Bedeutung des kleinen Lutherschen Katechismus ist aber jedenfalls Hachfelds quellenmäßige Darlegung der Entstehung und der Vorarbeiten des kleinen katechetischen Meisterwerkes Luthers. Solch ein Buch, das nicht in wissenschaftlicher Breitspurigkeit einherschreitet, aber alles für das geschichtliche Verständnis des kleinen Katechismus Wissenswerte lesbar zusammenstellt, hatten alle, die sich mit dem Katechismus gründlicher befassen, gewünscht. Wir halten daher Hachfelds gediegene Gabe für sehr dankenswert; würden ihm freilich noch dankbarer sein, wenn er sich von Zezschwitz' genialen, aber doch willkürlichen Konstruktionen bezw. des Aufbaus des Katechismus noch unabhängiger gemacht hätte, als er schon thut. Das Princip, das der Verfasser aufstellt, den Katechismus nicht nach der Lehrform der späteren Schultheologie, sondern aus Luthers tieferen reformatorischen und evangelischen Ausführungen und Absichten heraus zu erklären, ist das einzig richtige.

Es ist aber leichter, dies Princip aufzustellen, als es durchzuführen. Unseren Katechismuserklärungen pflegen, auch wenn sie von dem neueren Geist der Anschaulichkeit und Kindesgemäßheit angehaucht sind, doch noch die Eierschalen der theologisch-doktrinären Tradition mit sich herum zu tragen. So Ruhsert in seiner sonst recht verdienstlichen Auslegung. Diese zeigt viel Sinn für lebensvolle konkrete Gestaltung der christlichen Gedanken und schließt sich eng an den Katechismustext an, kann sich aber doch von den bekannten scholastischen Zuthaten, den abstrakten apriorischen Belehrungen über Gottes Dasein, Eigenschaften, Vaterschaft, Bedeutung des Gesetzes rc. noch nicht losmachen.

Über Just's und Pfennigsdorf's neue Darbietungen habe ich mich schon im vorigen Jahrgange (S. 128 und 405) ausführlicher ausgesprochen. Bezüglich der jetzt vorliegenden Fortsetzungen dieser Werke ist nicht viel dem dort Gesagten hinzuzufügen. An Just lobe ich wieder die schlichte und klare Fassung des Hauptsächlichsten unter Ausscheidung alles über das Kindesverständnis Hinausgehenden. Auch sachlich ist es an sich richtig und schön, daß der „Glaube" der drei Artikel nicht unter den Gesichtspunkt der Lehre oder des pflichtmäßig zu Glaubenden, sondern unter den des Trostes gestellt wird: „Unser christlicher Glaube oder: „Wessen ich mich als Gottes Kind getrösten kann." Es fragt sich aber, ob gerade für die Jugend der Gedanke des Trostes am meisten verfängt. Der zweite Artikel enthält doch für die Schüler noch etwas mehr als den „Trost in unserer Schwachheit und Not." Überhaupt aber wird der zweite Artikel bei Just auf neun Seiten doch etwas dürftig abgefunden. Was das bedeutet, daß Christus Gottes Vertreter und Offenbarer bei uns und unser Vertreter vor Gott ist, das versucht er den Kindern auch nicht annähernd zum Bewußtsein zu bringen. Freilich handelt es sich hier um Probleme, die von einer psychologischen Katechetik kaum erst in Angriff genommen sind.

Pfennigsdorf hat das vierte und fünfte Hauptstück seinen früher besprochenen Grundsätzen gemäß bearbeitet. Ich gestehe, daß ich hier noch weniger von wirklich „praktischem Christentum" als in dem ersten Teil gefunden habe, erkenne aber auch hier gern das Bestreben an, den Katechismusunterricht nach Möglichkeit seines bloß lehrhaften Charakters zu entkleiden. Der Verfasser entwickelt hier nicht eine Lehre von der Taufe und dem heil. Abendmahl, sondern stellt den Schüler vor die Frage: Was bedeuten die unter uns thatsächlich geübten heiligen Handlungen des Taufens und Kommunizierens? Auf dieser Linie muß weiter gearbeitet werden.

Neu im anderen Sinne ist die Katechismusbearbeitung von Commentz. Nach der ersten Lieferung, die nur bis zum sechsten Gebot reicht, wird man gut thun, sein Urteil noch zurückzuhalten. Vielleicht sieht man später deutlicher, was der Verfasser mit seinem umständlichen und etwas pomphaften Titel eigentlich will. Vor allem müßte man genauer erfahren, was der Protest gegen den „dogmatisch-konfessionellen" Katechismusunterricht bedeutet. Dem Satze: „der Katechismus konnte nicht dogmatisch gemeint sein, d. h. kein Lehrgesetz aufstellen wollen," ist ja beizupflichten, weil der Katechismus nur Evangelium lehren will und keine Dogmatik. Inwiefern aber eben damit der konfessionelle Charakter des Katechismus in Frage gestellt sein soll, ist mir unverständlich, wenn der

Begriff konfessionell hier nicht wieder auf das „System der lutherischen Orthodoxie" (S. 9) beschränkt sein soll. Aber was ein interkonfessioneller oder, wie Commenz es ausdrückt, ein „von jedem kirchlichen Partikularismus ferner und freier" Katechismusunterricht vorstellen soll, das ist mir verborgen. Denn der Katechismus Luthers ist ja eben das Bekenntnis, die Konfession unserer evangelisch-lutherischen Kirche! — Übrigens ist des Verfassers Absicht und Versuch, im ersten Teil „die einzelnen Lehrsätze des Katechismus nicht nur aus ihrer Zeitgeschichte heraus verstehen und ihre Wandlungen in den späteren Jahrhunderten verfolgen, sondern auch ihre fortdauernde Bedeutung für die in unserer Zeit vorwiegenden socialpolitischen Aufgaben erkennen zu lassen", recht anerkennenswert. Er bringt dazu ein ansehnliches und lehrreiches Material zusammen.

Die Zusammenstellung des Lutherschen, Heidelberger und des rheinischen Unionskatechismus durch einen „praktischen Schulmann" wird vielen Religionslehrern sehr willkommen sein. Namentlich für Schulen, wo zwei Katechismen nebeneinander behandelt werden müssen,[1] wird sich das Büchlein als sehr brauchbar erweisen. R—n.

Zur Recension eingegangene Bücher.

An die Herren Verleger!

Das „Evangelische Schulblatt" hat nicht Raum genug, um über jedes ihm zugesandte Buch eine Recension bringen zu können. Die betr. Bücher werden aber sämtlich am Schlusse der Hefte als zur Besprechung eingesandt namhaft gemacht. Es bleibt zumeist den Herren Recensenten überlassen, welches Buch durch eine längere Besprechung oder kürzere Anzeige besonders hervorgehoben werden soll. Auf eine Rücksendung der nicht recensierten Bücher kann sich die Redaktion nicht einlassen, es sei denn, letztere habe sich selbst ein Buch zum Zwecke der Besprechung vom Verleger erbeten.

H. Drewke, Die natur- und kulturgemäße Umgestaltung der Lehrerbildung. Bielefeld, Helmich. 0,40 M.

D. Hieronymus, Herbarts Regierung und Zucht. Berlin 1897, Buchhandlung der Deutschen Lehrerztg. 0,50 M.

Berthold Sigismunds Kind und Welt. Für Eltern und Lehrer, sowie für Freunde der Psychologie mit Einleitung und Anmerkungen neu herausgegeben von Chr. Ufer. 2. verm. Aufl. Braunschweig 1897, Vieweg & Sohn. Geb. 2 M.

R. W. Glatzel, Rechtsanwalt, Religionsunterricht der Dissidentenkinder. Eine gemeinverständliche Darstellung nach quellenmäßigem Material. Berlin 1897, Rockenstein. 1,50 M.

Gust. Koschel, Dreißig Psalmen in ausgeführten Lektionen. Bearbeitet für die Oberstufe der Volksschule zum Gebrauche für Lehrer und Seminaristen. Dresden 1897, Kühtmann. 2,40 M., geb. 2,90 M.

Otto Zuck, Der gesamte Religionsunterricht auf der Unterstufe. Dresden 1897, Kühtmann. 2 M., geb. 2,50 M.

J. Bruns, Spruchregister. Alphabetisches Verzeichnis der im Religionsunterricht gebräuchlichsten Bibelsprüche. Oldenburg, Schulze. 0,70 M.

C. Altenburg, Luthers kleiner Katechismus nebst Spruchbuch zum Gebrauch im Schul- und Konfirmandenunterricht. 6. Aufl. Breslau 1897, Korn. 0,30 M., bei Mehrbezug 0,25 M.

Monatsblätter für deutsche Litteraturgeschichte. I. 9. Leipzig 1897, Schelper. Jährl. 5 M.

A. Kleinschmidt, Briefe aus dem Kinderleben. Eine Sammlung kurzgehaltener Briefe mit Antworten. Für den Schulgebrauch bearbeitet. Leipzig 1897, Brandstetter. 0,60 M.

August Engelien, Schulgrammatik der neuhochdeutschen Sprache. 7., umgearb. Aufl. Berlin SW. 1897, Schultze. 1,40 M.

Friedrich Linz, Lebens- und Charakterbilder aus der Geschichte der französischen Litteratur. Berlin 1897, Buchhandlung der Deutschen Lehrerztg.

R. Günther, Hilfsbuch zu den Ergänzungen zum Seminar-Lesebuche (I. Vaterländisches). Leipzig 1897, Dürr. Kart. 1 M.

[1]) Sollte dies bei einem unserer Leser vorkommen, so wäre ich für nähere Mitteilung über diese Art Katechismusunterricht recht dankbar. von Rohden.

Verantwortlicher Schriftleiter **G. von Rohden in Werden** (Ruhr).

Evangelisches Schulblatt.

Dezember 1897.

I. Abteilung. Abhandlungen.

Über das Verhältnis von biblischer Geschichte und Katechismus.

Von Militärpfarrer Schwarz, Annaburg.

In meinem Artikel über „das Leben Jesu und den Katechismus" (Heft 3, S. 113 ff.) hatte ich ausgeführt, daß biblische Geschichte und Katechismus sich nicht zu einander verhalten, wie Anschauung und Begriff, sondern wie Glauben und Bekennen. Diese These wünscht Herr Grünweller gelegentlich einer Besprechung meines Artikels (Heft 6, S. 295 ff.), die unsern Gegenstand wohl zu fördern vermag und für die ich darum dem Verfasser nur dankbar sein kann, näher erläutert zu sehen. Ich will versuchen, diesem Wunsche in thunlichster Kürze nachzukommen.

I.

1. Wenn zugegeben ist, daß der Katechismus an sich keine begriffliche Zusammenfassung der Heilsgeschichte ist, so kann es sich in der That nur noch darum handeln, ob nicht wenigstens der katechetische Unterricht nach dem Schema: Anschauung — Begriff arbeiten müsse. Der Herr Verf. bejaht dies, und zwar zunächst mit der Motivierung, daß der Fortschritt von der Anschauung zum Begriff das Grundprincip aller Erkenntnis sei. Aber das scheint mir nicht richtig zu sein. Denn wenn auch wohl die Anschauung das Fundament aller Erkenntnis ist, so verlangt doch nicht alle Erkenntnis den Fortschritt von der Anschauung zum Begriff. Ein Kind z. B., das die aufopferungsvolle Fürsorge seiner Eltern erkennt und ihnen darum von Herzen dankbar ist, besitzt offenbar eine sehr wertvolle Erkenntnis, und doch kommt es nirgends zu einem begrifflichen Ausdruck dieser Erkenntnis. Es soll hiermit gesagt werden, daß zwischen Erkenntnis und Erkenntnis ein Unterschied ist; daß es zwar eine Erkenntnis giebt, die ohne begriffliche Fassung unvollkommen erscheint, aber auch eine Erkenntnis, die sich nicht über Anschauungen und Vorstellungen erhebt.[1] Die Frage ist nun, welche

[1]) Der vorsichtige Gebrauch der Begriffe: Wissen, Kennen, Erkennen u. s. w. ist überhaupt in unserer Angelegenheit von der größten Bedeutung. Man hat z. B. sehr oft das „Wissen" gegen unsere Bestrebungen zu Felde geführt und gesagt: Erst müßte der Mensch etwas wissen, ehe er glauben könnte. Gewiß, ohne Wissen kein Glaube. Aber ist das Wissen des Glaubens gleichbedeutend mit dem gedächtnismäßigen Beherrschen von Sätzen oder selbst geschichtlichen Vorgängen?

Art von Erkenntnis dem Christentum eigentümlich ist. Ich meine: die letztere. Denn das Christentum bewegt sich in der Hauptsache zwischen den beiden Polen: Wie steht es mit mir? und: Was hat Gott an mir gethan? Bei beidem handelt es sich aber um ganz konkrete Erscheinungen; auf der einen Seite: meine Sünde, meine Not, mein Tod; auf der andern: Jesus Christus, wie er lebt und stirbt und aufersteht. Diese Erscheinungen rufen bestimmte psychologische Wirkungen hervor; auf der einen Seite: Reue, Furcht, Verzagtheit; auf der andern: Mut, Vertrauen, Dankbarkeit — und zwar alles so, daß das eine durch das andere überwunden wird. Somit wäre dies die christliche Erkenntnis: sich kennen und seinen Heiland kennen, von sich nichts halten und von Gott alles erwarten, kurzum: sprechen, wie der Apostel sprach: Wo die Sünde mächtig geworden ist, da ist doch die Gnade viel mächtiger geworden. — Und nun darf ich wohl fragen: Was soll hier der Begriff? Angesichts meiner Sünde und des göttlichen Gerichts und dann wieder des göttlichen Erbarmens? Hier, meine ich, ist Gefühl und Wille wirklich alles; denn demütig sein vor seinem Gott und dann getrost und hoffnungsvoll, das ist Gefühl und Wille.

2. Damit soll nicht gesagt sein, als gäbe es überhaupt keine religiösen Begriffe. Im Gegenteil: Gott, Heiland, Erlösung, und auf der andern Seite: Glaube, Buße, Hoffnung, das sind religiöse Begriffe. Aber „die Blume" ist am Ende auch ein Begriff; kommt sie aber für den, der sich an ihrem Duft und ihrer Schönheit erfreuen will, als Begriff in Betracht? Doch wohl nicht; sondern der sich an ihr erfreuen will, der achtet nur auf ihren Duft und ihre Schönheit, und der etwas von ihr haben will, der hat es erst, wenn er von ihrem Duft und ihrer Schönheit entzückt ist. So ist es auch mit der Religion. Wer sich an ihr erheben will, der sieht auf seines Heilandes Liebe und Erbarmen, und wer von ihr Segen haben will, der hat ihn erst, wenn jene Liebe und jenes Erbarmen ihn aufrecht hält. Das soll also heißen: wer fromm ist, der hat am Ende auch religiöse Begriffe — wie einer, der sich an einer Blume erfreut, auch weiß, was eine Blume ist. Aber die Frömmigkeit hängt nicht an diesen Begriffen, sondern an dem Glanz und der Herrlichkeit dessen, was man mit jenen Begriffen umschreibt. Das Haben und Bilden von religiösen Begriffen ist also kein wesentliches Moment in der Entwicklung religiöser Erkenntnis und religiösen Lebens, sondern es läuft gleichsam nebenher — wie das Denken bei den Gefühlen des Beglückt- und Befriedigtseins nicht etwa stille steht, sondern gleichsam mit- und nebenherläuft. Steht es aber so, dann ist das Bilden von religiösen Begriffen auch kein wesentliches Moment in der religiösen Erziehung. Denn was will die Erziehung anderes, als religiöses Leben zur Entwicklung bringen? Man denke nur an die Erziehung z. B. zur Bußfertigkeit. Wodurch wird Buße erweckt? Doch dadurch, daß man dem Menschen Gottes Güte und sein eigenes Verderben vor Augen hält. Dies Anschauen der

Güte Gottes und seines eigenen Verderbens, das bringt ihn dahin, daß es ihm leid um seine Sünde ist, daß er nicht mit sich zufrieden ist, daß er's besser machen will, kurzum: es bringt ihn zur Buße — bevor er vielleicht weiß, was Buße ist. Also ist der psychologische Gang hier nicht der: anschauen lassen; dann entwickeln, was Buße ist; dann das Entwickelte anwenden — denn welcher Mensch thut Buße, bloß weil er weiß, was Buße ist — sondern: anschauen lassen die Güte und den Ernst Gottes, und dann diese Anschauung mit pädagogischer Kunst auf Gemüt und Willen wirken lassen. Das ist alles; mehr können wir nicht thun. Was dann herauskommt — wenn Gott Gnade giebt — nämlich Furcht vor Gottes Gericht und Leidtragen um seine Sünde und der ehrliche Wille, es besser zu machen, das ist Buße — auch wenn das Kind den Begriff der Buße noch gar nicht kennt. Aber es wird natürlich nötig sein, dies alles nun auch Buße zu nennen, weil Gottes Wort und mit ihm die ganze Christenheit es Buße nennt.[1]) —

3. Dies scheint mir der typische Verlauf der religiösen Erziehung zu sein. Man sieht, er unterscheidet sich von dem Gange, den z. B. das Naturerkennen durchmacht. Aber das ist ja auch nicht wunderbar; denn es handelt sich hier und dort eben um ganz verschiedene Objekte und um ebenso verschiedene Interessen des menschlichen Geistes. Wenn ich die Natur erkennen will, so muß ich wissen, nach welchen Gesetzen sich das Leben der Natur vollzieht. Diese Gesetze sind unabhängig von meinem Willen; sie lassen sich auf rein-logischem Wege — durch Abstraktion — aus den Einzelerscheinungen der Natur gewinnen und, sobald sie gewonnen sind, auch ohne weiteres — eben als objektiv-gültige Regeln — für die Praxis verwenden. Hier trifft also das logische Schema zu: Anschauung — Begriff — Anwendung. Wenn ich aber Gott erkennen will, so muß ich wissen, wie barmherzig er gegen mich ist. Wie barmherzig er aber gegen mich ist, das erfahre ich nur in dem Maße, als ich seine Offenbarungen mit reinem, ehrlichem, demütigem und dankbarem Sinn aufnehme (Selig sind, die reines Herzens sind, denn sie werden Gott schauen). Also ist die Gotteserkenntnis abhängig von meinem Willen; also gilt es hier nicht, anschauen und denken, sondern anschauen und dankbar sein. Es ist also nötig, sich der Eigenart des religiösen Unterrichts bewußt zu werden; sich bewußt zu werden, daß es sich im Religionsunterricht um ein persönlich-herzliches Verhältnis zwischen Gott und seinen Kindern handelt, während wir an anderen Unterrichtsfächern einer Natur gegenüberstehen, die wir durchdringen und beherrschen sollen. Dann wird man sich auch nicht wundern, daß es für den Religionsunterricht andere Wege giebt, als für Physik und Raumlehre.

Aber noch eins ist nötig: daß man nämlich den Zusammenhang zwischen

[1]) Mir fällt hierbei das Buchstabieren ein. Ist es nicht so: erst „lautieren", und dann „buchstabieren"?

Denken und Wollen nicht so versteht, als wäre das begriffliche Denken eine notwendige Vorstufe für klare Entschließungen. Gewiß, wer will, denkt auch; aber ist das immer das abstrakte Denken, um das es sich doch nur handeln kann, wenn man von Anschauung und Begriff redet? Wenn z. B. ein Mensch in hartem, aufreibendem Dienst unverdrossen ausharrt, weil ihn der Gedanke an Weib und Kind erfüllt, so ist das doch gewiß ein völlig klarer Entschluß; aber ist jener „Gedanke an Weib und Kind" ein abstrakter Begriff? Ist er nicht vielmehr durch und durch Vorstellung? Vorstellung von dem, was die Seinen zum Leben haben müssen? Vorstellung von dem, wie es ihnen gehen würde, wenn er nicht ausharrte? Oder um bei unserm Gegenstand zu bleiben: wenn ich mich zu Jesu bekenne, so ist das ohne Zweifel ein klarer und fester Entschluß; und ebenso liegt diesem Entschluß ohne Zweifel die Erkenntnis zu Grunde, daß Jesus Christus mein Heiland ist. Aber ist diese Erkenntnis ein begriffliches Urteil? Ein begriffliches Urteil muß jeder gewinnen, der denken kann; kann das aber jeder von sich sagen, daß Jesus Christus sein Heiland ist? Wie man also auch den Zusammenhang zwischen Denken und Wollen verstehen mag: soviel scheint klar zu sein, daß nicht jeder klare Entschluß einen deutlichen Begriff zur Voraussetzung hat. —

So ist also das begriffliche Denken in keiner Weise ein wesentliches Moment der religiösen Erkenntnis. Also wird man schon unter diesem Gesichtspunkt behaupten dürfen, daß biblische Geschichte und Katechismus sich weder wie Anschauung und Begriff verhalten, noch daß der Unterricht ein solches Verhältnis herzustellen habe. Denn das ist doch auch wohl für den katechetischen Unterricht das erste, daß er sich nach Art und Wesen der religiösen Erkenntnis richtet.

II.

1. Anders scheint es nun freilich zu liegen, wenn man nicht auf die psychologische Eigenart der religiösen Erkenntnis sieht, sondern auf unsere religiösen Lehrbücher: biblische Geschichte und Katechismus. Verhalten sich die nicht doch zu einander wie Anschauung und Begriff? Bringt die Bibel nicht konkrete Thatsachen, und der Katechismus nicht abstrakte Ausdrücke? Zudem weist Herr Grünweller mit Recht darauf hin, daß unsere Katechismen — nicht bloß der Heidelberger — doch religiöse Begriffe enthalten. Wie sollen die zum Verständnis gebracht werden? Doch wohl durch Veranschaulichung. Und wo findet sich das beste Material dazu? Doch wohl in der biblischen Geschichte — zumal für einen Unterricht, der an das evangelische Princip der Schriftgemäßheit gebunden ist. — Aber so richtig dies auch alles ist, so trifft es doch nicht den Punkt, auf den es ankommt. Ein Beispiel mag dies zeigen. Wenn wir ein beliebiges Stück aus dem Katechismus nehmen, etwa den Satz: Ich glaube, daß er . . . . am jüngsten Tage mich und alle Toten auferwecken wird, so umschließt

dieser Satz ohne Zweifel die These: er wird die Toten auferwecken, und wenn wir diese These mit den biblischen Geschichten vergleichen, die uns vom Heiland eine Totenerweckung erzählen, so verhält sie sich zu denen allerdings, wie ein Begriff zur Anschauung: d. h. sie faßt die wesentlichen Merkmale jener konkreten Erscheinungen logisch zusammen. Aber es ist doch zu bedenken, daß jene These im Katechismus eben nicht für sich steht, nicht als These, sondern zusammen — und von ihnen abhängig — mit den Worten: Ich glaube. Demnach ist das Ganze kein Begriff, kein logisch gewonnenes Urteil, sondern ein Bekenntnis. Würde man also sagen: biblische Geschichte und Katechismus verhalten sich zu einander wie Anschauung und Begriff, so würde man — ich möchte sagen: die Worte aus dem Zusammenhang reißen. Man würde etwas als bloßen Satz, als logisches Urteil hinstellen, was dem Zusammenhang, in dem es steht, als Inhalt einer persönlichen Glaubensüberzeugung gefaßt ist. Also mit einem Wort: man würde dem Katechismus nicht gerecht werden. Darum meine ich, wenn man auf das Ganze, auf den Zusammenhang des Katechismus sieht, so kann man wirklich nur sagen: biblische Geschichte und Katechismus verhalten sich zu einander wie Glauben und Bekennen, d. h. die mündig werdenden Glieder der Kirche sollen den Glauben, den sie aus der biblischen Geschichte gewonnen haben — und woher sollten sie sonst ihren Glauben gewinnen — mit den Worten des Katechismus bekennen, um auszudrücken, daß sie dasselbe glauben, was die Gemeinde glaubt. —

Somit wäre — in seinen Grundzügen — dies der Gang des biblisch-katechetischen Unterrichts: die Bibel berichtet uns irgend eine Thatsache, etwa, wie der Heiland aufersteht. Dieselbe Bibel knüpft daran die Deutung: daß durch diesen Erstling die Auferstehung der Toten kommt. Das sollen die Kinder glauben, für sich und die Ihren; dann können sie auch mit den Worten des Katechismus bekennen: Ich glaube — an die Auferstehung des Fleisches und ein ewiges Leben. — Wo giebt es in diesem Unterrichtsgang eine Stelle, die man als Fortschritt zum Begriff bezeichnen könnte? Ich sehe wirklich keine. Denn die Auferstehung des Herrn ist ein konkreter Vorgang, die Deutung dieses Vorganges eine frohe Botschaft, der Glaube hieran ein Entschluß und das Bekenntnis eine abgegebene Erklärung. Also wo bleibt der Begriff?

2. Nun ist es allerdings richtig: wenn die Kinder nicht wissen, was Auferstehung ist, dann ist die Auferstehung für sie ein „unverstandener Begriff." Und unverstandene Begriffe dürfen auch im Religionsunterricht nicht gebraucht werden; denn was man nicht versteht, dabei kann man sich nichts denken, und wobei man sich nichts denken kann, dabei kann man auch nichts glauben.[1]) Wo also

---

[1]) Es ist dies also anders, als wenn man das religiöse Leben an sich betrachtet. Buße kann man thun, ehe man den Begriff der Buße kennt. Zwingt uns dagegen ein

der Katechismus innerhalb des Bekenntnisses Ausdrücke gebraucht, die die Kinder nicht kennen, so muß ihnen erklärt werden, was jene Ausdrücke bedeuten, d. h. die betreffenden Begriffe müssen klargestellt werden, und das geschieht natürlich am besten durch Veranschaulichung an der biblischen Geschichte.[1]) Die Frage ist nur, ob diese Zurückführung des Begriffs auf die Anschauung ein wesentliches Moment des biblisch-katechetischen Unterrichtsverfahrens ist. Ich glaube nicht; denn soviel ist doch auf jeden Fall klar, daß das entscheidende Ziel des biblisch-katechetischen Unterrichts eine religiöse Gesinnung, eine religiöse Überzeugung ist. Für die Erreichung dieses Zieles leistet aber das Verständnis der Katechismusausdrücke und -begriffe nicht den geringsten positiven Beitrag; denn kein Mensch glaubt deshalb eine Spur inniger und fester an seine Auferstehung, weil er weiß, was Auferstehung ist. Vielmehr ist das Verstehen nur eine notwendige Voraussetzung für Glauben und Glaubenkönnen, etwa wie das Hören- und Lesenkönnen, weil ohne Hören- und Lesenkönnen auch kein Mensch glauben kann. Und weil nun die Kinder vieles verstehen, ohne daß es ihnen erklärt wird, und alles Erklären, was nicht unbedingt nötig ist, im Unterricht vom Übel ist, so sind die Erklärungen und Veranschaulichungen von Katechismusbegriffen gleichsam nur Episoden im Unterricht; sie sind kein Stück vom Wege, sondern sie räumen nur Hindernisse aus dem Weg. Wird man also sagen können, daß der Unterricht zwischen biblischer Geschichte und Katechismus das Verhältnis von Anschauung und Begriff herzustellen habe? Schwerlich; denn der Unterricht ist ein Weg, den wir mit den Kindern gehen, und einen Weg bezeichnet man nicht mit den Hindernissen, die uns auf ihm entgegentreten. —

In diesem Sinne war meine These gemeint. Es sollte also nicht geleugnet werden, daß es Katechismusbegriffe giebt, und daß diese Begriffe, wo es not thut, erklärt und veranschaulicht werden müssen, sondern es sollte angedeutet werden, welchen Weg der Unterricht nehmen muß, wenn er auf das Ganze des Katechismus sieht. Dies Ganze ist ein Bekenntnis: also führt der Weg vom Glauben zum Bekennen.

3. Dies Ergebnis scheint mir durch das evangelische Princip der Schriftgemäßheit in keiner Weise berührt zu werden. Denn selbst wenn es Aufgabe

---

religiöses Lehrbuch, das Wort „Buße“ zu gebrauchen, so muß man natürlich vor allem erst wissen, was Buße ist.

[1]) Obwohl hierbei auch zu bedenken ist, daß, wenn man von der biblischen Geschichte zum Katechismus übergeht, die meisten Ausdrücke des Katechismus den Kindern schon durch die Geschichte klar geworden sind. Ich erinnere bei dem dritten Artikel nur an „heiliger Geist“, „Vergebung der Sünden“, „Auferstehung“, „ewiges Leben“; diese Ausdrücke treten doch schon in den biblischen Geschichten auf, von denen man zum dritten Artikel kommt.

religiöser Jugenderziehung wäre, Bekenntnis und heilige Schrift als übereinstimmend nachzuweisen, so könnte dies doch nur so geschehen, daß der Inhalt des Bekenntnisses als Inhalt des Evangeliums nachgewiesen wird, daß also unser Bekenntnis: „Ich glaube an eine Vergebung der Sünden" darum als berechtigt erscheint, weil uns die heilige Schrift in Gotteswort und Gottesthat die Vergebung der Sünden verkündigt. Ist dieser Nachweis aber gleichbedeutend mit einer Veranschaulichung der Katechismusbegriffe an der biblischen Geschichte? — Aber ich halte jenen Nachweis überhaupt für keine Aufgabe des katechetischen Unterrichts. Denn dieser Unterricht soll die Kinder dahin bringen, daß sie das, was im Katechismus steht, als ihren persönlichen Glauben haben und bethätigen. Wird es ihnen dazu aber etwas helfen, daß ihnen der Inhalt der Bekenntnissätze in der heiligen Schrift nachgewiesen wird — wenn sie nicht an diese Schrift glauben? Nehmen wir wirklich eine religiöse Wahrheit nur darum an, weil sie in der Bibel steht? Doch wohl nicht; sondern es kommt darauf an, daß die Kinder diese Wahrheiten innerlich erfahren und erleben, gleichviel ob sie in der Bibel oder im Katechismus stehen, daß sich ihnen bei den Wahrheiten der Bibel und des Katechismus die Überzeugung aufdrängt: Ja, das ist Wahrheit. Also hat der Unterricht nichts anderes zu thun, als daß er die Kinder an die Wahrheiten der heiligen Schrift glauben lehrt. Wenn ihm das gelungen ist, dann ist ihm alles gelungen. Dann werden die Kinder auch von selber das bekennen können, was im Katechismus steht; denn unsere Kirche sorgt ja doch dafür — und muß als eine Kirche der Reformation dafür sorgen —, daß der Katechismus nichts anderes enthält, als was uns Gottes Wort lehrt. Und dann wird es für die Kinder auch ganz selbstverständlich sein, daß der Katechismus mit der Bibel übereinstimmt; denn das, was sie nun mit ihm bekennen, das haben sie ja eben in der Bibel glauben gelernt. —

Also auch hier spricht nichts für das logische Schema: Anschauung — Begriff. Gewiß ist der Katechismus auf die biblische Geschichte zurückzuführen, oder vielmehr, der Katechismus muß aus der biblischen Geschichte geboren werden, aber das geschieht eben in keinem Fall auf dem Wege der Begriffsentwicklung, auch nicht auf dem Wege einer ad hoc unternommenen Beweisführung, sondern auf dem Wege des Glaubens und Bekennens.[1])

---

[1]) Herr Grünweller trägt Bedenken, von vierzehnjährigen Kindern ein Bekenntnis zu fordern. Ich teile diese Bedenken nicht. Gewiß wird bei vielen Kindern das Bekenntnis nichts taugen; aber ist es denn bei uns Erwachsenen anders? Ob nicht sogar bei vielen Kindern das Bekenntnis inniger und aufrichtiger gemeint ist, als bei manchen Erwachsenen? Man darf nur die Bedeutung eines religiösen Bekenntnisses nicht überspannen; es ist — im subjektiven Sinne — keine abgeschlossene Größe, so daß der Bekennende mit sich und seinen Kämpfen fertig wäre, sondern es ist der Ausdruck eines ehrlichen Wollens und Strebens, und wird als solcher gerade so von der menschlichen Leichtfertigkeit und Untreue berührt, wie jenes Wollen und Streben selber — nicht bloß

III.

1. Man könnte fragen: Ist denn nun diese Verhältnisbestimmung zwischen biblischer Geschichte und Katechismus so wertvoll? Zumal doch der logisch-formale Unterschied zwischen den beiden nicht überhaupt geleugnet werden kann? Ist sie so wertvoll, daß deshalb das bisherige Unterrichtsverfahren geändert werden muß? — Ich will niemanden verurteilen. Ich weiß, wie mancher Religionsunterricht noch Herz und Gewissen trifft — wie ich mir andrerseits auch nicht abstreiten lasse, daß die öde Erklärerei und Begriffsspalterei noch in voller Blüte steht. Aber wenn ein Religionslehrer seine Zöglinge in der Weise „in das Bekenntnis der Gemeinde einführt," daß sie selber etwas zu bekennen haben, dann darf ich wohl sagen. geschieht das nicht mit jenem logischen Schema: Anschauung — Begriff, sondern trotz desselben. Denn wenn einem Religionslehrer jenes logische Schema vor Augen schwebt — und zwar doch als didaktische Norm; als was denn sonst? — muß er dann nicht konsequenterweise seinen Unterricht auf Begriffsentwicklung, oder auch umgekehrt: auf Begriffsveranschaulichung anlegen? Werden ihm dann nicht immer diese Fragen vorschweben: wie mache ich dies klar? wie lasse ich hier zusammenfassen? wie dort definieren? Und wenn er dies alles überwunden hat, was hat er dann erreicht? Liegt Verstehen und Wollen, Begreifen und Bekennen wirklich so dicht bei einander? Wenn er sich aber vor Augen hält: hier sollen die Kinder glauben und dort bekennen, dann muß der Unterricht ein anderes Gesicht bekommen. Dann benutzt er die biblische Geschichte nicht als Anschauungsmaterial für Begriffe, sondern dann preist er die Liebe und das Erbarmen, das uns aus dieser Geschichte entgegengrüßt, und dann zeigt er den Kindern aus ihrem und der Menschen Leben, wie nötig wir solch ein Erbarmen haben, und wie dankbar wir dafür sein können, und das ist dann die Methode, bei der die Kinder sprechen lernen: Ich glaube an Gott den Vater, ich glaube an eine Vergebung der Sünden, ich glaube an ein ewiges Leben; aber damit bekommt der Unterricht dann auch wirklich ein anderes Gesicht. —

---

bei Unmündigen sondern auch bei Mündigen. — Damit soll natürlich nicht geleugnet werden, daß das Bekenntnis eines vierzigjährigen Mannes in der Regel wertvoller ist, als das eines vierzehnjährigen Kindes. Aber Kinder sollen ja auch erst lernen, glauben und bekennen, und wer noch lernt, bei dem muß man doppelte Geduld und Nachsicht üben. Wenn die Kinder nur ehrlich meinen, was sie bekennen, dann darf man sie auch getrost bekennen lassen. — Damit ist jedenfalls nichts gewonnen, daß man statt des Bekennens ein Erkennen fordert. Denn wenn das Bekennen schwer ist: das Erkennen ist genau so schwer. Wer das erkannt hat, daß Jesus Christus sein Heiland ist, der hat alles, was zum Bekennen nötig ist. — Leicht ist nur das Wissen von Jesu, und zwar ein Wissen in dem Sinne, wie man weiß, daß Karl d. Gr. gelebt und was er gethan hat, also das bloß-historische Wissen. Aber ein solches Wissen ist für einen Religionsunterricht doch wohl gar zu wenig.

2. So ist es also zunächst die allgemeine Tendenz des Unterrichts, die in Frage steht, das Interesse, das man im Unterricht verfolgt. Und ich meine, das ist wichtig genug. Denn was man thut und wie man es thut, das hängt doch schließlich davon ab, was man will. Aber natürlich ergeben sich aus dieser allgemeinen Tendenz auch weitere praktische Folgerungen. Ich will hier nur einiges andeuten. Ob z. B. der grundsätzliche Aufbau des Katechismus auf der biblischen Geschichte durch das bekannte logische Schema verbürgt wird? Mir ist wenigstens — und zwar aus Kreisen, in denen man sich über die Sache auch Gedanken macht — nicht selten die Behauptung entgegengetreten, daß man die Begriffe des Katechismus ebenso gut illustrieren, wie entwickeln könne. Wo aber „illustriert" wird, da ist es auch mit der Grundlegung durch die biblische Geschichte vorbei. Dagegen: sollen die Kinder bekennen lernen, dann muß die biblische Geschichte grundsätzlich voraufgehen; denn bekennen kann man schlechterdings nicht, was man nicht zuvor glauben gelernt hat. — Damit ist dann auch entschieden, ob er einen „selbständigen" oder „gesonderten" Katechismusunterricht geben kann. Bekanntlich hat neuerdings wieder Bang — im Gegensatz zur Herbartischen Schule — den Katechismusunterricht von der biblischen Geschichte getrennt, indem er ihm eine besondere, von der biblischen Geschichte unterschiedene Tendenz zuschreibt, nämlich die sog. „lehrhafte". Aber eine solche Auffassung ist doch nur möglich, solange man in dem Verständnis des Katechismus nicht von dem „religiösen Begriff" loskommt. Denn dann liegt es auch nicht fern, den Katechismus als einen Komplex von Begriffen, als ein Lehrsystem zu betrachten, und ein System ist allerdings etwas anderes, als Geschichte. Aber wenn man daran festhält, daß der Katechismus nur die kirchlich-recipierte, bekenntnismäßige Form dessen ist, was der Christ glaubt, dann ist ein „selbständiger" Katechismusunterricht ein Unding. Denn dann ist der Katechismus eben nur eine besondere Form des Ausdrucks für den Glauben, den die geschichtliche Erscheinung Christi erweckt und auch in den Kindern erwecken soll, und für eine bloße Form wird man doch keinen selbständigen Unterricht einrichten wollen. —

Ferner: ob unsere Auffassung nicht allem Theologisieren und Dogmatisieren, aller Systemmacherei unter dem Deckmantel des Katechismusunterrichts mit einem Schlag ein Ende macht? Denn sollen die Kinder bekennen, was im Katechismus steht, und weiter nichts — wird man dann noch Dinge in den Unterricht hineintragen, die nicht im Katechismus stehen? Und wird man dann noch den Katechismusunterricht zu einem Tummelplatz dialektischer Künste machen? Aber wenn der Unterricht zwischen Bibel und Katechismus das Verhältnis von Anschauung und Begriff herstellen soll, bedeutet das dann nicht eine förmliche Einladung zur logisch-systematischen Behandlung des Katechismus, d. h. zum Dogmatisieren? — Und ferner: ob unsere Auffassung nicht allein dem lutherischen Katechismus ein Bürgerrecht im evangelischen Religionsunterricht sichert? Denn

es liegt doch auf der Hand: wenn es beim Katechismus auf Entwicklung und Veranschaulichung von Begriffen ankommt, dann ist jeder Katechismus in der Schule mehr berechtigt, als der luthersche — wenn er die religiösen Begriffe vollständiger und in leichterer Sprachform darbietet. Dann bekommen wir also Schulkatechismen wie den von Schwarz. Wenn aber der Katechismus auch in der Schule das ist, was er heute überhaupt ist, nämlich ein kirchliches Bekenntnis: wer ist dann berechtigt, diesen Katechismus aus dem evangelischen Religionsunterricht zu entfernen und ihn durch irgend einen „Schulkatechismus" zu ersetzen?[1]) — Es mag dies genügen, um die hier dargelegte Auffassung von Wesen und Verhältnis der religiösen Unterrichtszweige nach ihrer praktischen Bedeutung zu kennzeichnen. — Muß nun also das bisherige Unterrichtsverfahren geändert werden? Es wird dies davon abhängen, wie hier und dort bisher unterrichtet worden ist. Wo aber der Unterricht durch das logische Schema: Anschauung — Begriff bestimmt ist, da wird er allerdings geändert werden müssen.

Die Aufgabe des Geschichtsunterrichts.

In dem Begriff Geschichte steckt ein überaus reicher und vielverzweigter Inhalt. Hat doch im Grunde genommen alles, was einer Entwicklung fähig ist, eine Geschichte. Aber wir nehmen, wenn vom Geschichtsunterricht die Rede ist, das Wort nur in seiner engeren und zugleich höheren Bedeutung und verstehen darunter das Werden der menschlich-sittlichen Welt. Da zeigt uns die Geschichte, wie das, was die Menschheit an ideellen und materiellen Gütern besitzt, eine lange Entwicklung hat durchmachen müssen, ehe es zu der Stufe der Vervollkommnung herangediehen ist, die es jetzt einnimmt; sie lehrt uns dadurch das wahre Wesen und den hohen Wert dieser Güter begreifen und stellt uns die Notwendigkeit vor Augen, den Fortbestand derselben sichern zu helfen. Den eigentlichen Gegenstand der Geschichte bildet demnach die menschliche Kultur.

Für den Geschichtsunterricht ergiebt sich nun die Aufgabe, dem Zöglinge ein lebhaftes Interesse für den Werdegang der menschlichen Kultur einzupflanzen, ihm insbesondere die in der Kulturentwicklung thätigen Mächte erkennen zu geben, um ihn dadurch zu befähigen und geneigt zu machen, an den Kulturbestrebungen seiner Zeit nach Kräften teilzunehmen.

---

[1]) Es ist hier — wie auch auf S. 123 d. J. — nur an die evangelisch-lutherische Kirche und ihre Bekenntnisschriften gedacht. — Daß der luthersche Katechismus als Schulbuch geeigneter ist als der Heidelberger, unterliegt ja keinem Zweifel. Aber als Gemeindebekenntnis hat dieser dasselbe Recht auf die Schule und ihren Religionsunterricht, wie der luthersche.

Welches sind nun die Faktoren, die den Gang der Kultur bestimmen?[1]) In erster Linie gehört dazu offenbar alles das, was man unter der seelischen Veranlagung des Menschen versteht. Wer darum in irgend einer Form an der Kulturarbeit seiner Zeit teil nehmen will, muß sich zunächst eine ausreichende Menschen-, Welt- und Lebenskenntnis verschaffen; er muß den Menschen kennen lernen in seinen Gedanken, Entschlüssen, Gefühlen, Begierden, Affekten, Leidenschaften, Charaktereigenschaften. Die trefflichste Schule dazu bildet die Geschichte, da sie den Blick und das Interesse dem gesamten Menschenleben zuwendet. Nicht allein mit den äußeren Thatsachen und Ereignissen macht sie uns bekannt, sondern sie legt auch den inneren Entwicklungsgang einzelner Personen dar. Dabei führt sie uns die verschiedensten Formen des menschlichen Lebens vor; insbesondere öffnet sie das Auge für das, wodurch das Thun und Handeln des Menschen am nachhaltigsten bestimmt wird; nachdrücklich weist sie auf die Hemmnisse und Schwierigkeiten hin, die auch dem selbstlosesten Streben entgegentreten; in charakteristischen Beispielen zeigt sie, welch verheerende Wirkung oft die menschlichen Leidenschaften hervorrufen. So führt sie uns den Menschen in seiner Weisheit und Thorheit vor; sie mahnt dadurch zur rechten Besonnenheit und warnt vor dem unnützen Pläneschmieden. Cicero nennt sie in diesem Sinne die Lehrerin des Lebens, und Diodor sagt von ihr, daß sie den Jüngeren den Verstand der Alten gebe. —

Zu einer umfassenden Menschenkenntnis gehört aber vor allem der Einblick in dasjenige, was über den inneren Wert des Menschen entscheidet, was allem seinem Thun Ziel und Richtung giebt, was als Kern und höchste Vollendung seines Strebens und darum auch als die höchste Potenz der menschlichen Kultur anzusehen ist: das Ethische. Auch zur Erkenntnis dieser Seite der Menschennatur giebt uns die Beschäftigung mit der Geschichte die dankenswerteste Gelegenheit. Das Ethische kommt bekanntlich an Willensverhältnissen zur Erscheinung. Solche Willensverhältnisse nun bietet die Geschichte in einer unerschöpflichen Fülle zu Anschauung dar; in alle Kreise und Interessen des Lebens werden wir eingeführt; das Gute und Löbliche samt seinem Gegenteil tritt in allen seinen Gestalten hervor.

Die Geschichte stellt vor allem das Große vor den Blick, das Große im Thun wie im Leiden. Wir lernen kennen und bewundern die ausgebreitete Wirksamkeit genialer Männer, den Todesmut der Krieger, die opferfreudige Vaterlandsliebe, die Glaubenskraft der Märtyrer, das Heldentum der Dulder. Wir finden im Gegensatz dazu aber auch die verächtlichen Beispiele der schnöden Feigheit und des unersättlichen Ehrgeizes.

---

[1]) Vergl. Dörpfeld, Die Gesellschaftskunde eine notwendige Ergänzung des Geschichtsunterrichts.

Die Geschichte zeigt uns ferner den Menschen in seiner inneren Freiheit. Ehrfurchtsvoll schauen wir zu den Männern empor, die, getrieben vom Wahrheitsdrange, sich über alle Vorurteile und Wahnvorstellungen ihrer Zeitgenossen emporarbeiteten und für ihre Überzeugung Schmach und Fessel trugen.

In gleicher Weise finden wir Züge des Wohlwollens und der Liebe. Mit tiefem Anteile vernehmen wir, wie die um ihres Glaubens willen Vertriebenen gastlich aufgenommen, wie die von Kriegsnot Betroffenen gepflegt und unterstützt, wie die noch im Schatten des Heidentums Wohnenden im Evangelium unterwiesen wurden.

Nicht fehlen auch die Beispiele, an denen die Idee des Rechts veranschaulicht wird. Die Geschichte lehrt, in welcher Weise Rechtsordnungen geschaffen, Erbverträge geschlossen, Thronstreitigkeiten geschlichtet wurden; sie zeigt aber auch, welch trostlose Zustände entstehen, wenn das Recht untergraben wird und das Faustrecht herrscht.

Die Geschichte bringt endlich noch deutliche Belege dafür, wie der Gedanke der Vergeltung zur Wirksamkeit gelangt. Der heimtückische Überfall wird zur Strafe gezogen; den heimkehrenden Kriegern werden Jubelfeste bereitet.

Die angeführten Beispiele ließen sich unschwer um ein Erkleckliches vermehren. So viel ist indes schon jetzt ersichtlich, daß die Geschichte einen für alle Fälle ausreichenden Vorrat an ethischen Willensbildern birgt, daß, wie Schiller sagt, in ihrem Kreise die ganze moralische Welt liegt. Was diese Willensbilder für die sittliche Bildung noch besonders wirksam macht, das sind die großen, ausgeprägten Züge, in denen das Ethische zur Darstellung gelangt. Wir werden förmlich gedrängt zur verweilenden Betrachtung; wir können nicht anders, wir müssen dem Guten unsern Beifall spenden, das Schändliche aber mißachten und verurteilen. Verwandte Willensregungen werden in uns wach; das Gemüt, gestärkt durch das Wohlgefallen am Guten, strebt auf zur selbstthätigen Verwirklichung des als wahr und gut Erkannten und bereitet sich ein Gesetz zum handeln und eine Pflicht, dem Gesetz zu folgen. —

(Neben dem ethischen tritt in der Geschichte aber auch das religiöse Moment hervor. Besonders geltend macht sich der Gedanke, daß das sittliche Streben nur durch das Hinzutreten der höchsten Autorität verwirklicht werden könne. Eine andere Form der religiösen Geschichtsauffassung ist die, welche in dem Bibelwort enthalten ist: Die Sünde ist der Leute Verderben! oder die Schiller in die Worte kleidet: Die Weltgeschichte ist das Weltgericht![1]) Schon Herodot, der Vater der Geschichte, hob diese Seite der Geschichtsbetrachtung hervor; durch alle seine Darstellungen geht die Idee von dem gerechten Walten der Gottheit, die jedem Menschen seine Schranken und seine Bahn angewiesen

---

[1]) Schiller, Gedichte: „Resignation.“

habe und jeden Frevel unnachsichtig mit dem Verderben strafe. Ihre berufliche Stellung im Lehrplan erhält indes diese religiöse Auffassung im Religionsunterricht; im Geschichtsunterricht muß das Ethische, das ja in sich selbst Wert und Würde besitzt, selbständig auftreten. —)

Neben dem Psychischen und Ethischen treten noch drei andere Faktoren auf, die den Gang der Kultur bestimmen. Der nächste von ihnen schließt das in sich, was durch die Erwachsenen gewohnheitsmäßig auf den jungen Nachwuchs übertragen wird, was durch solche Überlieferung zu einer Macht im Volksleben wird, worin das Eigenartige in einzelnen Gemeinschaften hervortritt: die Lebensweise und Sitte, das Ethnographische. Zu einer verständigen Auffassung desselben bietet wiederum die Geschichte die Hand. Sie beschreibt indes die Sitten, Einrichtungen, Gebräuche der einzelnen Volksstämme nicht nur, sondern führt dieselben auch auf ihren Ursprung zurück; sie weist nämlich nach, daß so vieles von dem, was in einem Volke zur herrschenden Gewohnheit geworden ist, in der ursprünglichen Lebensführung seine Wurzel hat; sie stellt ebenso fest, welchen Einfluß die Fortschritte der Volkswirtschaft und die Zunahme der Volksbildung auf die Lebensführung ausgeübt haben. Diese Art der Betrachtung hat darin ihren besondern Wert, daß der Schüler die Bedingtheit unsrer gegenwärtigen Zustände einsehen lernt, daß er dessen gewiß wird, daß wir in allen Dingen auf den Schultern unsrer Vorfahren stehen. Zugleich machen sich auch ethische Momente geltend. Einerseits regt sich in dem Schüler das Gefühl der Pietät, der Achtung gegen das Überlieferte und Bestehende und der Dankbarkeit gegen unsre Vorfahren; andrerseits fühlt er die Verpflichtung in sich, die ererbten Volksgüter im Geiste der Väter zu pflegen und zu mehren. Das ist eine Förderung des sittlichen Bewußtseins, die von Willmann derjenigen, die durch die Betrachtung der großen Thaten und Charaktere herbeigeführt, als durchaus gleichwertig geachtet wird.[1]) —

Der wichtigste Faktor in der Entfaltung und dem Fortschritt der Kultur aber ist die menschliche Arbeit. Dafür liefert uns die Geschichte wiederum die deutlichsten Belege. Zunächst giebt sie uns Aufschluß über den Urzustand der Menschheit. Das Gefühl des Hungers und Durstes, das Bedürfnis, den Körper gegen die Unbilden der Witterung zu schützen, treibt den Menschen zur Arbeit. Er lernt mit schlauer Kunst das Wild bethören und die Brut der See umgarnen; aus dem Pelz der Tiere bereitet er sich seine Kleider, und aus dichten Baumzweigen baut er seine Hütte; er verschafft sich Werkzeuge, Waffen, Gefäße, Fahrgeräte. Frühzeitig versucht er auch, die Tiere zu zähmen und zu züchten. Mehr und mehr besiedelt er den Boden; er unternimmt den Anbau von Nähr- und Nutzpflanzen. Jetzt beginnt die Teilung der Arbeit, und mit ihr entwickeln

[1]) Willmann, Didaktik als Bildungslehre. II, S. 155.

sich die Anfänge der Gewerbe. Die Menschen schließen sich dichter aneinander, es werden Städte gegründet, Handel und Schiffahrt beleben sich, und Verkehrswege entstehen zu Wasser und zu Lande. Immer mehr erweitern und vertiefen sich die Kreise des wirtschaftlichen Lebens, bis endlich mit der Erfindung der Dampfmaschine der Gewerbebetrieb in die Großindustrie und den Welthandel übergeht. Die Geschichte nun markiert die einzelnen Stufen dieser Entwicklung und hebt besonders diejenigen Punkte hervor, die in den einzelnen Arbeitsgebieten einen wesentlichen Fortschritt bedeuten. Das Erhebende einer solchen Betrachtung liegt in der Erkenntnis, daß die Arbeitsgebiete des Menschen immer größer und idealer werden, und daß fast jedes kommende Geschlecht in der Kulturentwicklung einige Sprossen höher steigt.

Die menschliche Arbeit erstreckt sich aber nicht bloß auf das Wirtschaftsgebiet, sondern bezieht sich auch auf das, was sich als notwendig erweist für den Landes- und den Rechtsschutz, für Gesundheit, Bildung und Seelenheil. In alle diese Gebiete sendet die Geschichte ihr aufklärendes Licht. So sagt sie uns in Bezug auf den ersten Punkt, den Landesschutz, wie in den verschiedenen Zeiten die Kriegsheere gebildet wurden, wie ein Land gegen feindliche Überfälle geschützt wurde, wie die Truppen ausgerüstet und verpflegt, wie die Schlachten geschlagen und die Festungen erobert wurden.

Die Geschichtsbetrachtung nach dem Begriff der menschlichen Arbeit aber hat auch einen ethischen Wert. Hierher gehört, was Prof. Schaaffhausen ausgesprochen hat: „Nichts kann stärker die menschliche Thatkraft zu unermüdlicher Arbeit anspornen als die Überzeugung, daß der Mensch die Kultur, die er heute erreicht hat, durch sich selbst erlangte, und daß er die Befähigung in sich trägt, seinen Zustand auch in Zukunft stetig zu verbessern.“ [1]) —

Noch ein fünfter Faktor macht sich in der Kulturentwicklung geltend; derselbe umfaßt das, wodurch in den einzelnen Arbeitsgebieten erst die rechte Leistungsfähigkeit herbeigeführt wird, nämlich die Vergesellschaftung der Menschen, die Vereinigung derselben zu Kulturzwecken, das Sociale. Die Geschichte giebt wieder in ihrer eindringlichen Weise zu erkennen, wie die Menschheit social gegliedert ist und welchen Kulturzwecken die einzelnen Gemeinschaften dienen. Als sociale Verbände, in denen das Kulturleben mächtig pulsiert, treten auf der Staat, die Kirche, die Gemeinde, die Familie und die wirtschaftlichen Verkehrskreise. Unter diesen Gemeinschaften ist es namentlich der Staat, dessen Wesen und Einrichtungen aus den Thatsachen der Geschichte genau eingesehen werden kann. Die Geschichte redet besonders viel von den Männern, in denen sich die Staatsgewalt repräsentiert. Auch macht sie uns mit den verschiedenen Formen bekannt, in denen der Mensch sich sein Staatswesen schafft. An der Hand der

---

[1]) Mitgeteilt in Beyer, Die Naturwissenschaften in der Erziehungsschule. S. 17.

Geschichte lernen wir dann noch besonders einsehen, wie der Niedergang eines jener socialen Kreise den des andern und so das Unglück des ganzen Vaterlandes nach sich zieht.

Die Einsicht in diese socialen Verhältnisse ist wiederum nicht ohne Einfluß auf das sittliche Streben. Denn je mehr die Bedeutung und die Wirksamkeit der einzelnen socialen Gemeinschaften eingesehen wird, desto fühlbarer wird die Verpflichtung für den Einzelnen, zum gemeinen Wohle und zur Sicherung des Bestandes der Gesellschaft nach Kräften beizutragen. —

So sind es im ganzen fünferlei Reflexionen, die der Geschichtsunterricht anzustellen hat. Durch diese Mannigfaltigkeit wird bewirkt, daß der Zögling möglichst viele Seiten der Menschennatur kennen lernt; vermieden wird die einseitige Ansicht, nach welcher die Geschichte lediglich im Gebiete der Politik, der Kriege, der Diplomatie, der Waffen eine Rolle spiele; es werden dem Zöglinge die Interessen und Angelegenheiten auch derjenigen Volkskreise vor Augen geführt, denen er selbst angehört. So verschiedenartig nun aber auch die einzelnen Betrachtungen sein mögen, so laufen sie, wie wir gesehen haben, im letzten Grunde doch allesamt auf dasselbe Ziel hin: die Erhebung des Menschen zum sittlichen Streben. Der Mensch soll aus der Geschichte seinen Lebenszweck und die mannigfache Möglichkeit, ihn zu verwirklichen, einsehen lernen, sie soll ihn veranlassen, sich zur Pflege der Kulturinteressen frei und fest zu entschließen.

Dieses Ziel schließt alle sonst an der Geschichte gerühmten Wirkungen in sich. Vor allem wird nach ihm der Geschichtsunterricht eine Schule der patriotischen Gesinnung sein. Denn es ist offenbar, daß, je mehr dem Zögling der Sinn aufgeschlossen wird für das große und reiche Besitztum an Kulturgütern, das seine Vorfahren durch sauern Schweiß errungen und mit ihrem Herzblut verteidigt haben, er sich auch desto lebhafter berufen fühlt, in rechter Treue dieses Erbe der Väter festzuhalten und mit freudigem Herzen alle Opfer zu bringen, die das Wohl des Vaterlandes erheischen. Nicht zum mindesten wird auch das bewirkt, was Goethe als das Beste an der Geschichte ansah, der Enthusiasmus, den sie erregt. Denn wo eingesehen ist, welche Bedeutung die Kulturgüter für die öffentliche Wohlfahrt, für das Wohl des ganzen Menschengeschlechts haben, da kann es an innerer Hingebung, an Begeisterung für das Große und Edle nicht fehlen. Aber auch alle jene Wirkungen, die, wie die Kräftigung des Gedächtnisses, die Bereicherung der Phantasie, die Befruchtung der Intelligenz,[1]) dem Geschichtsunterricht als eigenartige Ziele gar nicht gesteckt werden dürften, werden erreicht, wenn, wie von uns verlangt wurde, als oberste Richtschnur für denselben die

[1]) Vergl. Schumann, Lehrbuch der Pädagogik. II, 4. Aufl., S. 264.

Belebung des Interesses für die vielgestaltigen Kulturgüter der Menschheit angesehen wird.

Man könnte einwenden, daß es des umständlichen Weges durch die Vergangenheit gar nicht bedürfe, um dieses Ziel zu erreichen, da die dem Verständnis zu erschließenden Kulturbestrebungen ja allesamt in den Verhältnissen der Umgebung enthalten seien, wo sie zudem unmittelbar betrachtet werden könnten. Darauf ist zu erwidern, daß die dem Erfahrungskreise angehörenden Objekte in den meisten Fällen nicht bedeutsam und reichhaltig genug sind, um die verschiedenartigen Züge des Kulturlebens zur Anschauung zu bringen. Besonders würde die Erkenntnis des Ethischen, des Hauptkulturfaktors, zu kurz kommen, da bei den Gesinnungsverhältnissen, die der unmittelbaren Umgebung des Kindes angehören, das Gefühl der Sympathie sich störend in das Urteil hineindrängen und manches auch aus Gründen der Pietät sich der Beurteilung entziehen würde. Aber auch die übrigen Faktoren der Kultur könnten nicht deutlich genug aufgefaßt werden, da die Verhältnisse der Gegenwart viel zu kompliziert und verschlungen für den kindlichen Geist sind. Darum ist ein Zurückgehen auf frühere, einfachere Verhältnisse, die der Auffassung des Kindes mehr zugänglich sind und denen es auch mit freiem Urteile gegenübersteht, durchaus notwendig. Befürchte man nicht, daß das Vergangene zu fern und zu fremdartig sei, um voll begriffen zu werden. Freilich steht es im Gegensatz zur Gegenwart; aber dies kann nur von Vorteil für die Auffassung sein, da durch die Gegenüberstellung des Sonstigen und Jetzigen zum genauen Zusehen angehalten und zum Vergleichen und Beurteilen geradezu herausgefordert wird. Darum steht die Vergangenheit mit vollem Recht im Vordergrunde der Betrachtung; sie bildet den Anschauungsstoff, an dem der Stand der gegenwärtigen Kultur am deutlichsten erkannt werden kann.

Elberfeld. Aug. Lomberg.

Die Kreuzschau.

(Chamisso.)

Ziel. Von einem Pilger, welcher meinte, Gott habe ihm ein zu schweres Los beschieden.

Vorbesprechung.

Von Pilgern haben wir jüngst in der Geschichte der Kreuzzüge gehört. Es waren fromme Christen, die eine Wallfahrt nach einem heiligen Orte unternahmen, um daselbst zu beten. Besonders gern zogen die Pilger nach dem gelobten Lande, wo sie die Stätten aufsuchten, an denen der Heiland für uns gelitten hatte, und wo sein Leib bestattet war. Hier glaubten sie dem Herrn näher zu sein und andächtiger zu ihm beten zu können.

Alle diese Wallfahrten galten in früheren Zeiten für besonders fromme Werke, weshalb die Pilger hoch geehrt wurden. Um das Verdienstliche dieser Reisen noch zu erhöhen, legten sich manche von ihnen allerlei Beschwerden und Lasten auf. Sie gingen barfuß, fasteten häufig und zogen durch die unwirtlichsten Gegenden. Zu diesen selbsterwählten Leiden kamen dann noch Krankheiten, die sie zu erdulden hatten, und Entbehrungen aller Art; oft fehlte es ihnen an den notwendigsten Nahrungsmitteln, an Obdach und Kleidung; auch litten sie unter den Verfolgungen der Türken.

Da konnte es nicht ausbleiben, daß manchem Pilger die Wallfahrt gar zu beschwerlich fiel. Hatte er auch in der freudigsten Stimmung seine Reise angetreten, so schwand doch unter den Mühsalen derselben bald sein Mut dahin. Er fing dann wohl an zu klagen und zu murren und meinte, weil er doch eine so gute Absicht bei seiner Reise habe, so sei es schwer zu begreifen, warum Gott ihm die Wallfahrt so sauer mache und ihn so viel leiden lasse. Von einem solchen mit seinem Lohn unzufriedenen Pilger erzählt uns der Dichter Chamisso in einem Gedicht, das wir heute miteinander betrachten wollen. Da steigen manche Fragen in uns auf, auf die uns das Gedicht Antwort geben wird. Nennt solche Fragen! — Wer war der Pilger? Woher rührten seine Klagen? Wird Gott dem klagenden Pilger zu Hilfe kommen? Wie wird er ihn von seinem Irrtum befreien?

Lesen des Gedichts. Vertiefung in den Inhalt.

Strophe 1 und 2. Welchen Weg hatte der Pilger zurückgelegt? — Er hatte die Höhen eines Gebirges überstiegen. — Was für ein Weg war das? — Ein recht beschwerlicher und anstrengender Weg. — Wie weit war der Pilger trotz aller Beschwerden auf seiner Reise vorgedrungen? — Er sah jenseits des Gebirges schon das ausgespannte Thal zu seinen Füßen liegen. (Ausgespannt heißt hier so viel als ausgebreitet; man braucht das Wort sonst nur von Netzen, Bogen, Seilen rc.) — Wann kam er hier an? — Es war Abend geworden; die Strahlen der Sonne waren milder geworden; der westliche Himmel prangte in Abendglut. — Wie machten sich jetzt bei dem Pilger die Anstrengungen der Gebirgsreise geltend? — Er fühlte sich ermattet und begehrte der Ruhe. — Welchen Platz wählte er zu seiner Rast? — Er legte sich ins duftige Gras nieder. — Wie bekundete er seinen gottergebenen Sinn? — Er befahl sich seinem Schöpfer, flehte ihn an um seinen gnädigen Schutz. — Überschrift: Des Pilgers Rast.

Strophe 3 und 4. Wie zeigte sich alsbald, daß sich der Pilger sehr ermattet fühlte? — Vor Mattigkeit fielen ihm die Augenlider zu; er sank in den Schlaf. — Während er schlief, blieb aber sein Geist thätig. Er fing an zu träumen. Welchen Ausdruck finden wir dafür im Gedicht? — „Doch seinen wachen Geist enthob ein Traum der ird'schen Hülle seiner trägen Glieder.“ —

Wie ist dieser Ausdruck zu verstehen? — Die irdische Hülle der trägen Glieder ist der Leib; im Traum löste sich gleichsam der Geist vom Leibe, während er im Wachen an die Sinneseindrücke gebunden war. — Und womit beschäftigte sich nun sein Geist im Traum? — Mit denselben sorgenvollen Gedanken, mit denen er sich niedergelegt hatte. — Welche Klagen bestürmten also sein Herz? — Ich erliege fast den Anstrengungen der Reise! Warum schickt mir Gott so Schweres zu ertragen? — Welche tröstliche Erscheinung wurde ihm da zu teil? — Er schaute im Traum den Herrn in seiner Herrlichkeit; die Sonne war sein Antlitz, das Firmament (Himmelsgewölbe) sein Kleid, das grüne Land der Saum seines Kleides. — Überschrift: Die Erscheinung des Herrn.

Strophe 5—7. Wozu fühlte er sich im Aufblick zu dem Herrn getrieben? — Zum Gebet. — Wie redet er den Herrn an? — Vater. — Warum nannte er ihn mit diesem Namen? — Er stellte sich ihm damit als ein hilfloses Kind vor, das der väterlichen Liebe und Nachsicht bedürfe. — Wie bat er den Herrn dann um Nachsicht? — Er sprach: Herr, zürne nicht, entziehe mir deinen Frieden nicht, wenn ich dir jetzt meine Schwächen bekenne. — Was erkannte er dann als richtig in der göttlichen Weltregierung an? — Er sprach: Ich weiß schon lange, daß alle, die vom Weibe geboren sind, hier auf Erden auch ihr Kreuz duldend tragen müssen. — Was meinte er mit dem Kreuz? — Die Beschwerden und Leiden des Menschen. — Worauf wies er durch das Wörtlein „auch“ hin? — Daß Gott dem Menschen hienieden auch Freuden und Genüsse verschaffe. — Worüber beklagte er sich dann aber? — Er hielt dem Herrn vor, daß der Menschen Last und Leid so ganz verschieden sei und daß insbesondere das Kreuz, das er selber zu tragen habe, allzuschwer sei, so daß er der schweren Bürde fast erliege. — Was erbat er sich dann? — Ein leichteres Kreuz, ein solches, das seiner schwachen Kraft angemessen sei. — Überschrift: Das Gebet des Pilgers.

Strophe 8—10. Wie wird die Bitte bezeichnet, die der Pilger dem Höchsten vortrug? — Kinderhaft, d. h. ohne Einsicht, unverständig. — Wie nahm sich Gott des verblendeten Mannes an? — Er führte ihn im Traume in eine geräumige Halle, an deren Wänden ringsum zahllose Kreuze aufgestellt waren. — Wie ging die Entrückung zu dieser Halle vor sich? — Der Pilger fühlte sich von einem brausenden Sturm emporgehoben und durch die Lüfte fortgetragen. — Wie wurde ihm die Bedeutung der Kreuze erklärt? — Eine dröhnende Stimme rief ihm zu, daß in den Kreuzen das menschliche Leid aufgespeichert sei. — Welche Aufforderung erging dann an ihn? — Die Stimme forderte ihn auf, sich dasjenige unter den Kreuzen zu wählen, das ihm am besten passe. — Überschrift: Die Entrückung zur Kreuzeshalle.

Strophe 11—15. Wonach suchte nun der Pilger mit allem Eifer? — Nach einer Last, die bequemer war als diejenige, die er seither getragen hatte. —

Warum konnte er anfänglich zu keinem Entschlusse kommen? — Das eine Kreuz war ihm zu groß, das andere zu schwer, das dritte hatte zu scharfe Kanten, und so fand er an jedem etwas auszusetzen. — Was für ein Kreuz wollte ihm einen Augenblick gefallen? — Ein Kreuz, das wie Gold ein gleißend Licht warf, das wie Gold erglänzte. — Warum fand er sich bei näherer Prüfung auch in diesem getäuscht? — Das Kreuz erwies sich ihm zu schwer; denn dem goldenen Glanz entsprach auch das Gewicht. — Mit welchem Erfolge durchmusterte er die ganze Zahl der Kreuze? — Kein Kreuz wollte für ihn passen. — Wozu mußte er sich entschließen, um zu einem Ergebnis zu kommen? — Die Musterung der Kreuze noch einmal vorzunehmen. — Überschrift: Die Kreuzschau.

Strophe 16—18. Wie führte ihn sein erneutes Suchen endlich zum Ziele? — Er gewahrte jetzt ein früher übersehenes Kreuz, das ihm leidlicher, erträglicher zu sein schien. — Warum erklärte er sich bereit, dieses Kreuz zu tragen? — Es schien ihm paßlich und gerecht nach Kraft und Maß, also weder zu schwer für seine Kraft, noch zu groß für seine Länge. — Welche beschämende Entdeckung machte er, als er das gewählte Kreuz näher ansah? — Es war dasselbe Kreuz, das er früher getragen hatte. — Wie mußte er jetzt sein früheres Verhalten beurteilen? — Er war recht thöricht gewesen; er hatte keinen Grund gehabt, gegen Gott zu murren; Gott hatte ihm in seiner Weisheit das rechte Kreuz bestimmt. — Wie fügte er sich nun in Gottes weisen Ratschluß? Er lud sein Kreuz auf und trug es hinfort geduldig und ohne Klagen. — Überschrift: Die Wahl des rechten Kreuzes und die Erkenntnis, daß Gottes Ratschluß weise sei.

Gliederung.

I. Des Pilgers Rast, Str. 1 und 2.
II. Des Pilgers Traum. Str. 3—17.
   1. Die Erscheinung des Herrn. Str. 3 und 4.
   2. Das Gebet des Pilgers. Str. 5—7.
   3. Die Entrückung zur Kreuzeshalle. Str. 8—10.
   4. Die Kreuzschau. Str. 11—15.
   5. Die Wahl des rechten Kreuzes. Str. 16 und 17.
III. Die Erkenntnis. Str. 18.

Würdigung.

1. Der Inhalt des Gedichts. Schon die Begebenheit an und für sich, die das Gedicht zur Darstellung bringt, vermag uns mächtig zu fesseln. Versuchen wir noch einmal, sie in ihren Hauptzügen wiederzugeben Ein Pilger hält Rast auf der Höhe eines Gebirges, von der er ein weites, von der Abendsonne erleuchtetes Thal überschaut. Ermattet von der Reise legt er sich ins duftige Gras nieder und sinkt in den Schlaf. Da schaut er im Traume den Herrn in seiner Majestät, dem er mit kindlichem Vertrauen seine Schwächen

bekennt und sein Leid klagt. Dann bittet er ihn, ihm sein Kreuz zu erleichtern. Kaum hat er diese Bitte ausgesprochen, so wird er, vom Sturme getragen, in eine Kreuzeshalle entrückt, in der alles menschliche Leid aufgespeichert ist. Unter den aufgestellten Kreuzen darf er wählen, und nach langer Musterung greift er endlich zu dem Kreuze, das er seither selber getragen hat, und das er nun als das erträglichste von allen erkennt.

Der Dichter aber will mehr, als uns diese interessante Geschichte erzählen. Er will uns zugleich durch das Gedicht eine Wahrheit veranschaulichen, die für unser inneres Leben bedeutungsvoll ist. Das Gedicht ist nämlich ein Gleichnis, eine Parabel, also eine ähnliche Erzählung, wie sie Jesus oft benutzte, um seinen Jüngern seine Lehre zu verdeutlichen. Das Gedicht hat demnach eine allgemeine Bedeutung. Nachdem wir uns die Hauptzüge der Begebenheit noch einmal vergegenwärtigt haben, wird es uns nicht schwer fallen, das Gleichnis zu deuten. Wer ist der Pilger? — Das ist der Mensch. — Inwiefern kann der Mensch ein Pilger genannt werden? — Auch er wandert nach einer heiligen Stätte, nämlich nach dem himmlischen Jerusalem. — Aber trägt er denn auf dieser Wanderung auch ein Kreuz? — Sein Kreuz sind die Leiden und Lasten, die er zu erdulden hat; sie bestehen in Sorgen, Not, Kummer, Krankheit, Arbeitsmangel, Teurung, Unglücksfällen, Todesfällen. — Wie sind diese Leiden und Lasten unter die Menschen verteilt? — Der eine hat viel, der andere wenig zu tragen; Gott hat jedem nach seiner Kraft und seinem Bedürfnis davon ein Teil auf den Lebensweg mitgegeben. — Warum sendet uns denn Gott dieses Kreuz? — Er will den Menschen dadurch zu sich emporziehen; der Mensch soll seine Gedanken von dem Irdischen ablenken und auf das Ewige hinrichten. — Aber die Menschen verkennen oft diesen weisen Ratschluß Gottes. In welchem Irrtum sind sie befangen? — Sie halten die Last, die ihnen auferlegt ist, für unerträglich und murren gegen Gott. — Zu welcher Erkenntnis würden sie aber kommen, wenn es ihnen gestattet würde, mit ihren Mitmenschen zu tauschen und deren Lasten zu versuchen? — Sie würden erkennen, daß Gott ihnen nicht mehr zugemessen habe, als sie tragen können; ja, daß die eigene Last noch leichter zu tragen sei, als die der anderen. — Wie würden sie sich dann gegen Gottes Ratschluß verhalten? — Sie würden dann nicht mehr klagen und murren, sondern mit ihrem Lose zufrieden sein und sich in ihr Schicksal fügen. — Damit hätten wir denn den Gedanken gefunden, den uns die Parabel veranschaulichen und den uns der Dichter ans Herz legen will. Wie lautet er? — Gott legt keinem eine größere Last von Leiden, Sorgen und Mühen auf, als er zu tragen vermag; das Los, das er jedem beschieden hat, ist für ihn das beste.

2. Die Form des Gedichts. Wie wir gesehen haben, enthält das Gedicht eine ernste Lehre und Mahnung. Dem entspricht auch der Ton, in dem

das Gedicht gehalten ist. Die Sprache desselben hat an vielen Stellen eine biblische Färbung. Biblische Anklänge vernehmen wir schon in der Schilderung der göttlichen Herrlichkeit in Str. 4; so singt auch der Psalmist: „Licht ist dein Kleid, das du anhast; du breitest aus den Himmel wie einen Teppich.“ (Psalm 104, 2.) Die Anrede im Gebet des Pilgers in Str. 5 erinnert an Abrahams demütige Fürbitte für Sodom. Daß der Mensch hienieden sein Kreuz tragen muß, wie Str. 6 sagt, ist ebenfalls ganz in der biblischen Ausdrucksweise gehalten, wie dies aus Luk. 14, 27; Matth. 16, 24 und vielen anderen Stellen hervorgeht. Auch die Entführung des Pilgers durch den Sturm hat ihr Gegenstück in der Bibel; man lese nur Hes. 3, 14: „Da kam ein ungestümer Wind, hob mich auf und führte mich weg. Und ich fuhr dahin und erschrak sehr, aber des Herrn Hand hielt mich fest.“ Endlich kommt auch der Übergang in Str. 8: „Und es geschah, daß ꝛc.“ in der Bibel gar oft vor, z. B. Matth. 9, 10; Luk. 17, 14.

Eigentümlich ist der künstliche Strophenbau des Gedichts. Jede Strophe hat drei Zeilen. Der Reim greift nun aus der einen in die andere Strophe über und zwar in der Weise, daß stets die mittlere Zeile der vorhergehenden und die Anfangs- und Schlußzeile der nachfolgenden Strophe sich reime. So entsteht folgendes Reimbild: aba, bcb, cdc ꝛc. Strophen, die in dieser Form gebaut sind, nennt man Terzinen. Die Schlußstrophe des ganzen Gedichts hat zur Ergänzung des Reims vier Zeilen.

Aufgaben.

1. Nenne Männer a) aus der heiligen, b) aus der vaterländischen Geschichte, die ein schweres Kreuz zu tragen hatten! Wie suchten und fanden diese Männer Trost in ihren Leiden?

2. Welche Männer schauten auch im Traum den Herrn in seiner Herrlichkeit?

3. Nenne Kirchenlieder, mit denen du dich trösten kannst, wenn du leiden mußt! (1. Befiehl du deine Wege. 2. Wenn der Herr ein Kreuze schickt. 3. Wer nur den lieben Gott läßt walten. 4. Mein Leben ist ein Pilgrimstand. 5. Was Gott thut, das ist wohlgethan.)

4. Sprüche: 1. „Gott ist getreu, der euch nicht läßt versuchen über euer Vermögen, sondern macht, daß die Versuchung so ein Ende gewinne, daß ihr es könnt ertragen.“ 1. Kor. 10, 13. 2. „Leichter trägt, was er trägt, wer Geduld zur Bürde legt.“ 3. „Das Kreuz gefaßt ist halbe Last.“ 4. „Ein jeder Stand hat seinen Frieden, ein jeder hat auch seine Last.“

5. Verwandte Lesestücke: 1. Kannitverstan. (Hebel.) 2. Thörichtes Murren. 3. Das kostbare Kräutlein. (Chr. von Schmid.) 4. Vom Bäumlein, das andere Blätter hat gewollt. (Rückert.) 5. Blauveilchen. (Förster.) 6. Der Hirsch. (Gleim.)

---

6. Eine Eigentümlichkeit des Gedichts besteht darin, daß es oft mit dem Ausdruck wechselt. Welche verschiedenen Bezeichnungen treten auf a) für Gott? (Gott, Herr, Vater, Schöpfer, Höchster, Stimme von oben.) b) für Kreuz? (Kreuz, Marterholz, Last, Leid, harter Zwang.) c) für prüfen? (prüfen, durchmustern, mit den Augen messen, versuchen, schauen, wählen.)

7. Wie unterscheiden sich kinderhaft, kindlich und kindisch?

8. Welche Parabeln kennst du sonst noch? Was ist eine Parabel? Wie unterscheidet sich die Parabel von der Fabel?

9. Nenne andere Gedichte, die in Terzinen geschrieben sind? Was ist das Eigentümliche einer Terzine?

10. Welche sinnbildliche Bedeutung hat das Kreuz für einen Christen? Was bedeutet das Kreuz auf dem Kirchtum, auf dem Altar, auf dem Grabe, auf der Brust des Helden, auf dem Mantel des Johanniters, auf dem Gewand des Kreuzfahrers?

11. Zur schriftlichen Bearbeitung: 1. Inhaltsangabe des Gedichts. 2. Die Beschwerden einer Pilgerfahrt. 3. Das menschliche Leben eine Pilgerreise.

Elberfeld. Aug. Lomberg.

II. Abteilung. Zur Geschichte des Schulwesens, Biographien, Korrespondenzen, Erfahrungen aus dem Schul- und Lehrerleben.

Mahnworte.

Unlängst haben zwei Schulmänner beherzigenswerte Mahnworte gesprochen. Der eine ist Dr. Wilh. Münch, Königl. Geh. Reg.- und Provinzial-Schulrat in Koblenz, der andere ist der bisherige Direktor der Humboldtschule (höhere Mädchenschule) in Frankfurt a. M., Dr. Wilh. Lüngen, der jetzt Stadt-Schulrat an demselben Orte ist. Münch redet für höhere Knabenschulen, Lüngen für höhere Mädchenschulen. Beide sind reformatorisch bemüht, didaktischen Stumpfsinn und schulmeisterliche Abrichtung aus den Bildungsstätten der Jugend zu verbannen, beide wollen die Schulen zu Stätten frohen, gesunden Gedeihens machen, beide haben ihre wachen Augen auf das Leben des ganzen Volkes gerichtet, dem der Schulbetrieb in gewissem Grade Rechnung tragen muß, beide scheuen sich nicht, auch den Lehrern ernste und dringende Mahnungen ins Herz zu rufen, Mahnungen, deren Befolgung dem gesamten Volksleben zum Segen gereichen wird.

Die Münch'schen Ausführungen entnehmen wir dessen Schrift: Zeiterscheinungen und Unterrichtsfragen. Vortrag, gehalten in der pädagogischen Sektion der 43. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner zu Köln. 8°. 40 S. Berlin 1895, Gaertner. Preis 0,80 M.

In wenigen klaren Strichen zeichnet Münch ein Bild des gegenwärtigen Volkslebens mit seinen Vorzügen und Mängeln, und findet, daß der Volksseele bei allem Streben nach Straffheit und Präzision, bei einer übermäßigen Impulsivität ein tiefes und stetiges Innenleben fehlt, daß unser Geschlecht wohl stark

ist in schnell auflodernden und leicht verfliegenden Massen- und Rauschgefühlen, aber arm am Besitz einer religiösen Weltanschauung. Das Bildungsstreben unseres Jahrhunderts sei vorwiegend intellektualistisch gewesen; Wissensbildung haben eine Schätzung erlangt, ungefähr wie das blanke Kapital im wirtschaftlichen Leben. Man rühmte nicht mit Unrecht den stark entwickelten Wirklichkeitssinn der Gegenwart, auch seien körperliche Schulung und Tüchtigkeit in der Schätzung gestiegen, obwohl auch hierbei die Erscheinung des Sport viel von der allgemeinen Ruhelosigkeit und Reizbedürftigkeit zu Tage treten lasse. Aber unser Blick solle dem sich allmählich deutlicher herausarbeitenden wackern socialen Zuge zugewandt sein, der doch wohl der gute Geist des neuen Jahrhunderts werden würde.

Das Bild ist also in seinem überwiegenden Bestande nicht erfreulich, und Münch ist nicht der einzige, der das moderne Leben also schildert.

Jene Züge spiegeln sich im Leben der höheren Schule wieder. „Die Zöglinge sind die Kinder der ruhelosen, erregbaren, der nervenschwachen, empfindlichen, leicht fortgerissenen, leicht mißtrauenden, der auf wenig festem inneren Grunde stehenden und der mit der stets steigenden Schwierigkeit der Lebensbedingungen ringenden Eltern der Gegenwart. Auch die Lehrer sind Kinder der Zeit: so abstrakt baut sich ihr inneres Leben nicht auf, so weit wohnen sie nicht ab von den alles durchziehenden Straßen und Wegen des allgemeinen Austausches; und selbst die das Leben der Schulen von oben her regelnden Behörden gehören keinem Reich der Schemen an."

Nun schiebe man häufig der Schule die Verantwortung für die Gebrechen der Zeit zu, und verlange, die Schule solle, da sie die Jugend habe, die wünschenswerte Zukunft liefern. „Aber wir haben die Jugend nicht in Wirklichkeit, an ihr haben noch mehrere andere Eigentümer teil; auch wenn wir sie ganz besäßen, müßten wir dieser Jugend doch ein Maß freier Entwickelung lassen und lassen wollen; und jenseits der Schulzeit liegt ein Land von eigenem Klima und eigener Bodenbeschaffenheit, in das die jungen Bäume dann verpflanzt werden. Indessen was die Schule an Verantwortung trägt, was sie insbesondere vermag, um ihre Jugend gegen die inneren Gefahren der Zeit stark zu machen und gegen die äußern Schwierigkeiten, das freilich wird sie sich immer neu und immer voller klar zu machen haben."

Münch giebt nun zunächst im allgemeinen einige Ratschläge:

Gegenüber der Zerfahrenheit, inneren Haltlosigkeit, der geistigen Schablone und Abhängigkeit, der Empfindlichkeit, Friedlosigkeit, Reizbedürftigkeit und Willensschwäche solle die Schule eine planvolle Einwirkung ausüben. „Nach wie vor können wir gegen die geistige Fähigkeit nichts Besseres thun, als die jugendlichen Christen in die Zucht bestimmten und zusammenhängenden Denkens nehmen, die auseinanderstrebenden Gedanken zum Zusammenhalt zwingen, die bestimmte Aufnahme bestimmter Gesetze, die unerbittliche Genauigkeit auch im Kleinen, die gründliche Erfassung beschränkter Stoffgebiete, die Bildung fester und wertvoller Gedankencentren in den jungen Geistern zum Ziel machen. Nach wie vor können wir zur Überwindung des impulsiven Wesens nur gelangen, indem wir das „du sollst" seine bewährte Rolle spielen lassen —" „Uns gilt es die Erziehung zum Pflichtbewußtsein."

Die Schule habe der besonderen Zeitlage gegenüber auch besondere Pflichten.

„Eine Jugend, so weit entfernt wie die unsrige nun durchweg ist von der Einfalt und der physischen Geduld und der anspruchslosen Willigkeit früherer

Perioden, fordert aber dadurch eine höhere Lebendigkeit der Behandlung, sowohl des Stoffes wie der Personen; gegen Langeweile sind wir nun einmal empfindlich geworden, jung und alt; ein toter, matter, ein nur buchmäßiger Unterricht ist, wenn er an sich niemals erfreulich war, bei diesem jungen Geschlechte unfruchtbarer als je zuvor." „Es heißt auch, die körperliche Beschaffenheit der einzelnen Schüler wirklich kennen, und ihre kleineren oder größeren — nicht etwa seltenen — Gebrechen mit in Rechnung ziehen. Und es heißt überhaupt, die voreingenommenen, fernstehenden, empfindlichen, leicht mißtrauenden Eltern erst erobern."

Dem Vielerlei des Lehrstoffes gegenüber warnt Münch vor der Überfüllung mit positivem Wissensstoff und vor dem Abwege, daß man eigentlich mehr abrichte als ausbilde. Als positives Gesamtziel nennt er „echte Personenbildung." „Damit ist also weniger gesagt und soll weniger gesagt sein, als mit der Erzeugung von selbständigen Charakteren, von geschlossenen Individualitäten, von eigenartigen Persönlichkeiten. Dergleichen von der öffentlichen Schule zu verlangen und von den jugendlichen Zöglingen, die sie durchlaufen, das ist eben zu viel, und bleibt nur schönes Wort gegenüber unzulänglicher Wirklichkeit." „Was ist's, was die Person macht? Mich dünkt, dreierlei; einmal: Zusammenhang des innern Lebens, eine gewisse Organisation der Gedanken und Strebungen: dann zweitens: Verfügung über die eigenen Kräfte; und drittens: ein Centrum echten und wirklichen Fühlens." Zu diesen Punkten wiederholen wir von den Ausführungen des Verfassers nur einiges; zum ersten: „Der Schüler hat gewissermaßen ein verschiedenes Ich innerhalb der einzelnen Lehrfächer und gegenüber den einzelnen Lehrern." (Also psychologische Organisation!) Zum zweiten: „Das Tempo des Könnens kann uns nicht mehr gleichgültig sein." (Also planmäßige Übung!) Zum dritten: „Wieviel abstrakte Buchphrase, wieviel akademischer Ausdruck, auch wieviel stumpfe Alltagswendungen müßten verschwinden, die von den Kathedern her durch die Schulzimmer zu klingen pflegen, von den Schülern mit bloßem Ohr oder vagem Verständnis aufgefaßt und auf Verlangen äußerlich wiedergegeben werden! — Soviel über die guten und schönen Dinge zu reden, anstatt sie selbst ihre Sprache reden zu lassen, Dolmetscher werden zu wollen durch eindringende Verstandeszerlegung vielmehr als durch das eigene Erfülltsein und den unmittelbaren Ausdruck, das ist der Irrweg, der sich breit und einladend darbietet, und der durch planmäßige litterarische Hülfsarbeiten alle Tage noch breiter und einladender gemacht wird." Hinsichtlich des erwähnten socialen Zuges empfiehlt Münch die Pflege eines freien und starken Fühlens für die Gemeinschaft, fürs Vaterland, für die Volksgenossen, für die Geringen und Eingeengten, für die Entbehrenden und Ringenden.

Von dem, was der Verfasser in Bezug auf die einzelnen Fächer sagt, erwähnen wir nur ein Wort zum Deutschunterricht: „Bei der Behandlung unserer edlen klassischen Dichtung spielt zur Zeit statt des ruhigen Sichversenkens eine weitgehende klügelnde Analyse ihre Rolle, deren Ergebnis für später schwerlich liebende Erinnerung an das Kunstwerk selbst sein wird."

Löngens Worte finden wir im neusten Jahresbericht über die Humboldtschule zu Frankfurt a. M. (Daselbst 1897 bei Adelmann gedruckt, 4°. S. 3—8.) Man hat bereits vordem erfahren, daß dieser Schulmann ein kräftig Wörtlein zu reden versteht; gehört er doch zu den „Ketzern", die der höheren Mädchenschule nur eine Fremdsprache als Pflichtunterricht und die zweite freigestellt lassen wollen und zwar zu Gunsten des Deutschen wie überhaupt einer gründlicheren nationalen

Bildung der Mädchen. Er ist über zwanzig Jahre als Lehrer und Schulleiter unter den verschiedenartigsten Verhältnissen thätig gewesen; staatliche, städtische und private Unterrichtsanstalten hat er in ihrer Arbeit kennen gelernt, und er sieht sich zu dem Bekenntnis genötigt, daß an den höheren Schulen vielfach nicht das geleistet wird, was geleistet werden sollte, und was auch geleistet werden könnte. Wo liegt die Schuld? Er findet sie bei Lehrern, Behörden und Eltern und spricht mit ehrlicher Offenheit seine Meinung aus.

„Sicherlich bin ich der letzte, der bestreiten wollte, daß im Lehrerstande ein ungewöhnliches Maß von gutem Willen, von Fleiß und wissenschaftlicher Tüchtigkeit vorhanden ist. Aber kann der überwiegende Teil der Lehrer auch unterrichten? Wie oft habe ich mit Bedauern sehen müssen, daß ein Lehrer auch aus dem anziehendsten Stoffe nichts Rechtes zu machen wußte, daß er nicht an Bekanntes anknüpfte, daß er in seinen Schilderungen oder Erläuterungen weit über das Verständnis der Schüler herausging, und damit das Interesse derselben im Laufe der Stunde nicht steigerte, sondern lähmte, daß er sie nicht zum Denken, sondern nur zu gedächtnismäßiger Aneignung zwang, daß er den größten Teil der Stunde hindurch selbst sprach, daß er keinen Klassen-, sondern Einzelunterricht gab, daß er den Schüler durch die Art seines Eingreifens den Mund nicht öffnete, sondern schloß, kurz, daß er mit den einfachsten Forderungen der Unterrichtslehre nicht vertraut war. Und, Hand aufs Herz, wollen wir Lehrer alle behaupten, daß wir jedesmal, wie es unsere Pflicht wäre, wohl vorbereitet, d. h. nicht nur nach sorgfältiger Durcharbeitung des Stoffes, den wir behandeln, sondern auch mit genauer Kenntnis des Weges, auf dem wir unsere Schüler zum Ziele führen wollen, in die Klasse treten? Sind wir aber nicht sicher und nicht klar, dürfen wir uns dann darüber wundern, wenn die Jugend unsicher und unklar bleibt, haben wir dann ein Recht, sie dafür zu tadeln oder gar zu strafen?"

Lüngen weist dann auf die erzieherische Kraft der Lehrerpersönlichkeit hin. „Die Erfolge des Unterrichts sind aber weiterhin in hohem Grade davon abhängig, ob der Schüler seinen Lehrer gern hat, d. h. ob er in seiner Seele Liebe zu ihm mit Achtung vor seiner Persönlichkeit paart. Und doch verscherzt man so leicht die Achtung der scharfblickenden Jugend, der Knaben wie Mädchen, durch Mangel an Sorgfalt in der äußeren Erscheinung oder durch übertriebene Rücksicht darauf, durch selbstbewußtes Hervorkehren geistiger Vorzüge, durch ein unvorsichtiges, ein hartes Wort, das man vielleicht in der Aufregung, in der Ermüdung hinwirft. — Und die Liebe? Wie mancher Lehrer versäumt es, den freundlichen Gruß seiner Schüler stets mit einem freundlichen Gegengruß zu erwiedern, schwächeren Kindern für jede Äußerung ehrlichen Bemühens einen ermunternden Blick, ein anerkennendes Wort zu widmen, hier und da ihnen eine Stunde zu harmlosem Spiel, einen freien Nachmittag zu gemeinsamer fröhlicher Wanderung durch Flur und Wald zu opfern — —."

Auch die Direktoren fordert Lüngen zur Selbstbesinnung auf. „Ich frage zunächst, ob denn nicht die Vorwürfe, die in den vorstehenden Zeilen gegen die Lehrer erhoben worden sind, auch vielen von uns Direktoren gemacht werden können? Und wenn sie uns treffen, treffen sie uns denn nicht weit schwerer als unsere Mitarbeiter? Sind wir alle überhaupt für diese in allen amtlichen Beziehungen stets nachahmenswerte Vorbilder? Lassen wir uns nicht durch wissenschaftliche Liebhabereien, durch politische Parteibestrebungen, durch bureaukratische Kleinlichkeit dazu verführen, wichtige Seiten unseres Lebens zu vernach-

lässigen, ja hier und da mehr eine Art Geschäftsführer der Anstalten zu werden, für deren gleichmäßiges Erblühen — nicht für deren äußeres Wachstum — wir mit Aufbietung aller unserer Kräfte und unter Hintansetzung unserer persönlichen Interessen unablässig wirken müßten?"

Mit besonderm Nachdruck weist Lüngen auf die liebevolle Pflege der Beziehungen zum Elternhause hin, und empfiehlt die Einrichtung von Elternabenden. „Es ist eine feste, durch trübe Einzelerfahrungen nicht erschütterte Überzeugung, daß diese Einrichtung einmal wesentlich dazu beitragen würde, das zum Nachteil für unsere Jugend oft so unfreundliche Verhältnis zwischen Elternhaus und Schule zu bessern, und zweitens uns Direktoren die Augen darüber zu öffnen, daß und inwiefern die fortschreitende Zeit eine Änderung unserer Lehrpläne und unserer Lehrart gebieterisch fordert."

Und nun die Behörden. „Wenn von diesen aus Sparsamkeit riesenhafte Schulkörper gebildet werden, so müssen einem Lehrer Hunderte von Schülern, so muß Hunderten von Schülern ein Lehrer jahrelang fremd bleiben, so muß er oft nach einem Stundenplane arbeiten, der den unanfechtbarsten Grundsätzen der Unterrichtslehre Hohn spricht; wenn sie ihn zwingen, in überfüllten Klassen thätig zu sein, so machen sie es ihm trotz des besten Willens unmöglich, seine Schüler kennen zu lernen, sie richtig anzufassen, und mit ihrer Eigenart zu beurteilen, ja sie legen, indem sie ihn mit Korrekturen überlasten, nicht selten den Grund zu einer Zerrüttung seiner Nerven, die ihn unglücklich und frühzeitig alt macht, und den Erfolg seiner Wirksamkeit ganz in Frage stellt; wenn sie ihm endlich kein ausreichendes Einkommen zubilligen, so lähmen sie seine Berufsfreudigkeit, und zwingen ihn dazu, seine Kräfte um des notwendigen Erwerbes willen in einer seines Standes nicht würdigen Weise zu zersplittern.

Und endlich, thun denn unsere Staatsbehörden heutzutage genug für die fachmännische Ausbildung der Lehrer? Man beruft sich zum Beweise dafür gern auf die Einrichtung von pädagogischen Seminaren für zukünftige Lehrer an höheren Schulen, und niemand wird bezweifeln, daß darin ein erfreulicher Fortschritt gegenüber den früheren trostlosen Verhältnissen liegt. Aber besitzen denn die Herren, die hier die jungen Leute in ihren Lebensberuf einführen sollen, selbst alle die nötige vorbildliche Frische und Klarheit als Lehrer, sind sie vertraut mit den grundlegenden Fragen auf dem Gebiete des körperlichen und geistigen Lebens unserer Kinder, und mit deren mannigfacher Wechselbeziehung, kennen sie alle genau die gewaltige, unser ganzes Volk durchbrausende Bewegung, die auf Umgestaltung des Unterrichts und der Erziehung hinzielt, und haben sie auf Grund eingehenden Studiums Stellung zu den Forderungen der Bahnbrecher genommen? Ist das aber nicht der Fall, dann bilden Dilettanten immer wieder nur Dilettanten heran, und den Schaden tragen die Schüler."

Den Eltern macht Lüngen den Vorwurf, daß sie den Maßnahmen der Schule gegenüber eine bedauerliche Gleichgültigkeit an den Tag legen; auch beurteilen sie solche Vorkommnisse, die für die Kinder unangenehm sind, oft voreilig und schroff, statt Unbefangenheit und Gerechtigkeit walten zu lassen. „Am gefährlichsten für den Erfolg der Schularbeit wird der Einfluß der Eltern, wenn sie aus Mangel an pädagogischem Verständnis oder aus Gedankenlosigkeit darauf hinwirken, die Nerven ihrer Kinder zu zerrütten. Das kann einmal dadurch geschehen, daß man sie mit Arbeiten überlastet, und ferner dadurch, daß

man sie viel zu früh an den sogenannten Genüssen des Lebens teilnehmen läßt. Manche Eltern glauben, ihre Kinder dadurch an Fleiß und Ausdauer gewöhnen zu müssen, daß sie ihnen keine freie Stunde am Tage gönnen, und bürden ihnen daher nach und neben den Schulstunden und neben den — übrigens zum größten Teil ganz entbehrlichen — häuslichen Aufgaben noch Unterricht in Musik, Malen, Stenographie, Italienisch u. s. w. auf; andere ziehen sie zu abendlichen Gesellschaften mit heran, gewöhnen sie an den Genuß geistiger Getränke, führen sie immer wieder in Konzerte und Theater — ich habe unreife Jungen und Mädchen der Aufführung modernster französischer „Lustspiele" mit kaum mehr zweideutigem Inhalt, sowie der Vorstellung des Hamlet beiwohnen sehen — sie machen heute mit ihnen eine Ausfahrt, morgen eine Tour, übermorgen einen Ausflug. In beiden Fällen entziehen die Eltern den Kindern die ihnen so nötige Ruhe, und die Folge ist, daß diese die Spannkraft ihres Körpers und Geistes in größerem oder geringerem Maße einbüßen, und in der Schule ohne eigenes Verschulden nicht oder nur unter Schwierigkeiten vorwärtskommen." Lüngen schließt mit dem Satze: „Die Jugend bedarf der helfenden Liebe in hohem Grade, aber sie ist ihrer auch in hohem Grade wert."

Unsere Zeit ist eine Zeit des Hastens und Jagens nach dem Glück, nach Weltbesitz. Industrie und Handel machen ihren sausenden Flug, und erfordern ein geistiges Gerüstetsein, wie es in Bezug auf Mannigfaltigkeit und Promptheit der Ausübung in früheren Zeiten nicht verlangt wurde. Diese Promptheit hat ihren bezeichnenden Ausdruck in dem Worte „schneidig" gefunden. Der schneidige Lieutenant hat Kameradschaft gefunden in dem schneidigen Fabrikanten, Kaufmann Arzt, Lehrer, weniger hinsichtlich der äußeren Erscheinung, als in Bezug auf die Gangart der geistigen Thätigkeit. Der moderne Geist des steten geistigen Gespanntseins, des unablässigen geistigen Auf-der-Lauer-Liegens hat auch die Schule ergriffen. Unsere Kinder sollen in der Schule täglich 4—6 Stunden angestrengt geistig thätig sein, vielfach unter dem Zeichen des Zwanges, es wird schneidig unterrichtet, und wenn jede Stunde ein anderer Lehrer eingreift, der neue Frische, neue geistige Schwung- und Spannkraft fordert, so wird das junge unentwickelte Hirn zu einer Arbeitsleistung gezwungen, die in sehr vielen Fällen im Laufe der Jahre jene nervöse Empfindlichkeit erzeugt, über die so viel geklagt wird, jenes blasierte Wesen, das zu einem charakteristischen Merkmale eines großen Teiles der modernen Jugend geworden ist, jene Schlaffheit und Gleichgültigkeit, die nur dann aufsieht, wenn eine neue, monströse, Verwesungsgeruch an sich tragende Geisteswaare auf den Markt kommt, jene von Anatomen und Physiologen längst nachgewiesene weitverbreitete Entartung der Körperkräfte, gegen die man durch die Pflege des Turnens erfolglos ankämpft. Angesichts dieser Thatsachen ist der Ruf nach „Reformen" längst erklungen; Pädagogen und Ärzte haben vereint ihre warnende Stimme erhoben — vergeblich. Noch immer drückt das wohlgemeinte Zuviel des Unterrichtsstoffes und der Unterrichtsstunden, noch immer wird der Jugend nicht jene freie Zeit gelassen, die zu ihrer gesunden Entwicklung nötig ist. Auch die obigen Mahnworte passen in den Rahmen des Planes naturgemäßer Erleichterung, vernünftigen, besonnenen Maßhaltens. Eines heben wir in Bezug auf die Lehrerpersönlichkeit noch besonders hervor: Der Lehrer sei heiter, fröhlich! Grämlichkeit, unnahbare Würde, immerwährender tiefster Ernst, kleinliche Strenge — sie sind es, die das Schulleben in der Erinnerung der Zöglinge wie ein totes, starres Eisfeld erscheinen lassen, das trotz aller Schularbeit, trotz aller

Mühe des Lehrers keine Dankbarkeit aufblühen läßt, und auch für die Zeit nach der Schulentlassung eine segensreiche Wirksamkeit des Lehrers an den vom vollen Lebensstrom umbrausten Herzen so sehr erschwert. Th. Hermann.

Aus Niederschlesien.

Die Gau-Lehrerversammlung Glogau wurde am dritten Pfingstfeiertage in der freundlichen Kreisstadt Freystadt abgehalten. Der Gauverband umfaßt vierzehn Lehrervereine aus den niederschlesischen Kreisen Glogau, Freystadt und Grünberg, und außerdem den Verein Schlichtingsheim aus der benachbarten Provinz Posen. Die Zahl der Mitglieder betrug 1896 291, die größtenteils dem evangelischen Bekenntnis angehören.

Die Versammlung, die von 90 Lehrern besucht war, wurde nachmittags drei Uhr durch einen vierstimmigen Männerchor eröffnet, und dann von dem Ehren-Vorsitzenden des Lokalvereins und Senior der Versammlung, dem Lehrer emer. Gutsche, in einer längeren Ansprache, in welcher der Redner aus seinem reichen Schatz der Erfahrung Altes und Neues darbot, und besonders zum Zusammenschließen zum Zwecke segensreicher Weiterbildung mahnte, begrüßte. Nach der Erstattung der Thätigkeitsberichte der einzelnen Vereine wurde in die Tagesordnung eingetreten. Den ersten Vortrag hielt Lehrer Palleske aus Ober-Herzogswaldau über „Die Fortbildung des Lehrers im Amte, ihre Hindernisse und deren Überwindung“. Die Notwendigkeit der Fortbildung wurde durch die Thatsache begründet, daß die Seminare die angehenden Lehrer nicht fertig bilden und entlassen, sondern nur die Grundlagen der beruflichen Ausrüstung schaffen können. Die Vollendung derselben werde erst durch die Thätigkeit im Amte, durch die Beobachtungen und Erfahrungen im Unterricht, und die hiermit im Zusammenhange stehenden Studien ermöglicht. Als ein noch immer die Abhilfe entbehrender großer Mangel der Seminarbildung wurde getadelt, daß das Seminar ein Doppelziel verfolge, nämlich zuvörderst allgemeine Bildung und daneben auch die unentbehrlichste Fachbildung, wodurch beide Bildungsaufgaben zum Leiden kämen. — Was die Hindernisse der Fortbildung anlange, so seien dieselben mannigfacher Art, entspringend aus verschiedenen Quellen. Ein Teil derselben habe seinen Ursprung in den Lehrern selbst, insofern als manche Lehrer eine prosaische, handwerksmäßge Auffassung ihres Berufs haben, indem sie das Amt als milchgebende Kuh betrachten. Andere Amtsgenossen dagegen seien von pädagogischer Selbstgerechtigkeit beseelt, und hielten sich für fertige Leute, die der Fortbildung nicht benötigten. Noch andere entbehrten des Gemeinsinnes, isolierten sich in ihrem abgelegenen Schulorte, und spännen sich selbstgenügsam in ihre eigene kleine Welt ein. Hierzu kämen noch andere ungünstige Umstände und Verhältnisse als wesentliche Hindernisse. Eine große Zahl von Standesgenossen lebten von einer größeren Stadt so entfernt, daß ihnen die von einem solchen Mittelpunkte geistigen Lebens ausgehenden Anregungen nicht zu gute kämen. Auch der plötzliche Übergang aus der Strenge des Seminar-Internats in die volle Freiheit des Lebens sei dem idealen Streben des angehenden Lehrers nicht förderlich. Als weitere Hindernisse der Fortbildung nannte der Redner die Überlastung im Berufe, die Zersplitterung der Kraft in allerhand Nebenbeschäftigungen und Liebhabereien, und schließlich: die geringe Aussicht für die große Mehrheit, in leitende

Stellungen des Schuldienstes aufzurücken. — Im dritten Teile seines Vortrages beantwortete der Redner die Frage, wie diese Hindernisse zu überwinden seien. Die hierauf bezüglichen Leitsätze lauten: Die Hindernisse werden überwunden: a) durch Vorhandensein pädagogisch durchgebildeter, schul- und lehrerfreundlicher Vorgesetzter; b) durch Teilnahme an Konferenzen und pädagogischen Vereinen, sowie durch Benutzung vorhandener Bibliotheken; c) durch Aufblick zu großen Vorbildern; d) durch Ablegung der Mittelschul- und Rektoratsprüfung; e) durch Bekanntschaft pädagogischer Klassiker und vaterländischer Litteratur; f) durch Lesen der pädagogischen Presse und durch Beiträge zu derselben: g) durch Umgang mit kenntnisreichen Männern; h) durch Reisen, Anlage von Sammlungen, wie durch Pflege des Gesanges. — Schreiber dieses, einer der wenigen, die an der Debatte teil nahmen, verzichtete auf eine Kritik der unter drei gegebenen Reihenfolge der verschiedenartigsten Ratschläge; dagegen machte er darauf aufmerksam, daß die eigentliche Hauptursache der beklagten fehlenden Weiterbildung in dem Mangel eines tiefen pädagogischen Interesses, namentlich bei den angehenden Lehrern zu suchen sei. Die Seminarbildung vor 25 und mehr Jahren hatte allerdings in quantitativer Hinsicht, also rücksichtlich der Menge des übermittelten Lehrstoffs, bedeutend weniger geleistet; dieser Fehlbetrag, wenn man dies so nennen dürfe, sei aber dadurch mehr als gedeckt worden, daß die Seminar-Abiturienten die Erkenntnis mit ins Amt hineinnahmen: „Wir haben noch viel zu lernen, noch große Lücken auszufüllen!“ Das Wissen vom eigenen Nichtwissen sei aber ein sehr wesentlicher Antrieb fürs Weiterstreben. Daneben habe der damalige Seminarunterricht infolge des geringen Stoffquantums Zeit für eine vertiefende Betrachtung des Stoffes gehabt, Vertiefung in den Stoff aber sei eine Vorbedingung für das unmittelbare Interesse; während gegenwärtig der Unterricht zum Hasten und Drängen verurteilt, und dadurch ein liebevolles Versenken in das Lehrmaterial unmöglich sei. — Rücksichtlich des dritten Teiles wurde getadelt, daß der Redner, welcher sehr viele Pädagogen zum Studium empfohlen, mit keinem Worte Herbarts und seiner Schule gedacht habe, und doch umfasse die im dritten Bande von Rein's „Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik“ gegebene Herbart-Bibliographie über 100 enggedruckte Seiten mit 141 pädagogischen Schriftstellern. Die Pädagogik Herbarts und Zillers, besonders auch die Schriften Dörpfelds, Werke wie Reins „Acht Schuljahre“, Staude's „Präparationen zur biblischen Geschichte“ (3 Bände), Staude und Göpfert, „Präparationen zur vaterländischen Geschichte“ (bisher 5 Bände) Rein's „Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik“ u. a. m. seien, wenn man die Fortbildung des Lehrers im Amte bespreche, in erster Reihe zu nennen.

Gegen 5 Uhr wurde in den zweiten Punkt der Tagesordnung eingetreten. Der von Mittelschullehrer Grabs-Glogau angemeldete Vortrag: „Über den Stand der Herbartschen Pädagogik“ wurde abgesetzt, dafür das Thema: „Woran liegt es, wenn die Erfolge des naturkundlichen Unterrichts den Zwecken nicht entsprechen?“ (Referent Lange-Ober-Herzogswaldau) zur Beratung gewählt. Diese Frage betrifft einen recht wunden Punkt in der Lehrerwirksamkeit, und wurde ihm daher die Aufmerksamkeit der Versammlung ganz besonders entgegen gebracht. In wieweit die gehegten Erwartungen durch den Referenten erfüllt wurden, kann man in gewissem Grade aus den nachfolgenden Leitsätzen ersehen. Sie lauten: 1. Die Natur ist uns ein wertvolles Gut. Sie befriedigt alle leiblichen Bedürfnisse und wirkt auch auf unser Seelenleben vorteilhaft ein. 2. Die Naturkunde soll eine

klare Kenntnis der natürlichen Dinge, der Zweckmäßigkeit ihrer Einrichtungen, ihrer Beziehungen zur Umgebung und zum Menschen vermitteln und die Gaben und Kräfte der Natur gebrauchen lehren. — Sie soll die Sinne schärfen und den Verstand bilden. — Ihr ethischer Zweck ist, das Interesse für Pflanzen und Tiere zu wecken, und so zu einem sittlichen Verhalten gegen diese Lebewesen zu leiten und hinzuführen zur Erkenntnis und Verehrung Gottes. — 3. Die Erfolge des naturkundlichen Unterrichts entsprechen diesen Zwecken meist nicht, weil die angewendete Methode der ausschließlichen Einzelbeschreibung verfehlt, die Veranschaulichung unzureichend, die Stoffauswahl nicht immer zweckentsprechend ist, unsere Vorbildung vielfach nicht befähigt, einen fruchtbaren naturkundlichen Unterricht zu erteilen, und außerhalb der Schule eine falsche und naive Meinung über diesen Gegenstand herrscht. 4. Da auf dem Gebiete der Reformen des naturkundlichen Unterrichts die Meinungen noch sehr verschieden, oft unvereinbar sind, so muß jeder Lehrer dahin streben, aus dem Chaos derselben das Zweckmäßige und Beste für sich zu gewinnen.

In der nachfolgenden Besprechung wurde von einer Seite die Fassung der Thesen bemängelt, und die Leitsätze 1 und 4 für überflüssig erklärt. Daß der betr. Unterricht im allgemeinen nicht die erwarteten Früchte bringe, wurde von keiner Seite bestritten. Die Ursache dazu aber liege darin, daß teils der vorgeschriebene Stoff zu umfangreich, teils inmitten des mannigfachen recht ansehnlichen übrigen Unterrichtsmaterials zu unverbunden sei, teils auch darin, daß dem Stoffe kein hinreichendes Interesse entgegen gebracht, bezw. für denselben hervorgerufen werde, und auch die notwendige vielfach wiederholte Veranschaulichung nicht selten unterlassen werde. Hinsichtlich der diesem Unterrichte zu steckenden Ziele wurde davor gewarnt, daß man die unmittelbare Förderung des ethischen Interesses durch die Naturkunde nicht zu hoch anschlagen dürfe, wenn man großer Enttäuschung vorbeugen wolle. Hauptzweck sei die Bekanntschaft mit der Natur, ihren wichtigsten Gegenständen und Erscheinungen und ihren Wechselbeziehungen, sowie der Einsicht in die Bedeutung der Natur für den Menschen und die menschliche Arbeit.

Beiden Vortragenden wurde für ihre aufgewendete Mühewaltung, sowie für ihre Ausführungen der Dank der Versammlung durch Erheben von den Plätzen ausgedrückt. Zum Schluß sprach Rektor Prüfer-Glogau dem Lehrer-Veteranen Gutsche den Dank der Versammlung für sein Erscheinen und für seine ebenso anregende, als zeitgemäße Begrüßungsrede aus.

Glogau. H. Grabs.

Dauernde Unterrichtsresultate.

Nach einem Vortrage von Herrn Rektor Hindrichs.

Sind denn solche nötig? Daß sie bei Fertigkeiten (Rechnen, Lesen, Schreiben) vorhanden sein müssen, ist leicht einzusehen, da hier von der Sicherheit die Verwertbarkeit abhängt. Anders scheint es aber im Gesinnungsunterricht zu sein. Da könnte man denken, auf den Stoff komme es weniger an, wenn derselbe seine beabsichtige Wirkung geübt, so wäre die Hauptsache gethan. Und doch ist auch da der Stoff bedeutsam für später. Unser Gefühlsleben ist leicht Schwankungen unterworfen; wichtig ist darum, ihm einen sicheren Boden zu

schaffen. Diesen bilden die Vorstellungen, und die haften an dem positiven Stoffe. Darum müssen auch im Gesinnungsunterrichte die Stücke, in denen die wichtigsten religiösen und ethischen Wahrheiten zum Ausdruck kommen, sicher eingeprägt werden. Im Interesse der Geistes- und Gemütsbildung muß der Unterricht dauernde Resultate zu erzielen suchen. Wie bei der gewerblichen Arbeit so ist auch bei den Produkten der geistigen Arbeit die zweckmäßige Vermittelung des Stoffes, also die Art und Weise der Arbeit, in erster Linie bedeutsam. Die Vorbereitung sucht durch Auffrischung der älteren Vorstellungen den neuen einen guten Empfang zu bereiten, damit sie gern aufgenommen werden. Der Vorbereitung folgt die Darbietung, die als Hauptaufgabe rechte Anschaulichkeit aufweisen muß, damit das Kind mit dem innern Auge schauen kann, was dem äußeren Organ nicht möglich ist. Wie beim Gewebe die Vereinigung von Kette und Einschlag erst ein gutes Produkt geben, so wird auch der dargebotene Stoff erst dann etwas Rechtes, wenn die sachlichen und logischen Beziehungen zwischen den Vorstellungen und Vorstellungsgruppen aufgesucht und der neue Stoff möglichst vielseitig mit anderem dagewesenem Material verknüpft wird. Der Verknüpfung folgt das Überschauen des Dargebotenen, Aufsuchen der Überschriften, die logische Gliederung. — Ist so der Stoff vermittelt, so ist für das Behalten noch nicht genug gesorgt. Nun muß das Einprägen folgen. In allen pädagogischen Handbüchern wird seine Wichtigkeit betont, aber wenig Anweisung dazu gegeben. Und doch ist es so ungemein wichtig, daß es in rechter Weise geschieht, da so leicht das Interesse erlischt und dann kein dauernder Gewinn zu erwarten ist. Das Einprägen muß unmittelbar jeder Operation des Neulernens folgen; also bei der Anschauung, beim Denken und ebenso beim Anwenden sind die Ergebnisse einzuprägen. Die größte Gefahr dabei ist, die Langeweile der Schüler zu erregen, weshalb ein Wechsel in der Form des Unterrichts und die Inanspruchnahme der Selbstthätigkeit der Schüler zu empfehlen ist. Dafür ist ein gutes Mittel die Anwendung der Frage und das Lesen seitens der Schüler. Die fleißig anzuwendenden reflektierenden Fragen verhindern insbesondere „die Erstarrung" der Gedankenmassen und Vorstellungskomplexe. Wer sich in solchen Fragen versucht hat, wird erkannt haben, daß sie gar nicht so leicht sind, und darum danken wir unserem heimgegangenen Vater Dörpfeld, daß er uns in seinem „Enchiridion" und „Repetitorium" so treffliche Musterbüchlein geschaffen hat. Die Anwendung der Frage bei der Einprägungsarbeit verhindert, daß dieselbe allein dem Schüler zugemutet wird wie es die didaktische Unvernunft früherer Zeiten fertig brachte; die Hauptsache muß in der Schule von Lehrern und Schülern gemeinsam gethan werden. Eine sichere Bürgschaft für das Behalten giebt aber die feste Einprägung auch noch nicht. Das Wissen gerät leicht ins Schwanken, wenn es nicht von Zeit zu Zeit wiederholt wird. Die immanente Repetition bei der Denk- und Anwendungsoperation ist von großem Werte, aber noch nicht ausreichend, da doch mancher Stoff wenig oder gar nicht berücksichtigt wird. Zu beachten ist auch hier wieder, daß durch die planmäßigen Wiederholungen die Frische und Bewegungsfähigkeit der Vorstellungen nicht leidet. Wiederholungen solcher Art gehören z. B. an das Ende der Betrachtung eines ausführlichen Lebensbildes, an den Schluß einer Geschichtsperiode u. s. w. Auch Wiederholungen anderer Art sind nötig. Es giebt bestimmte Wissensstoffe, die sozusagen zum „eisernen Bestand" einer jeden Schule gehören (z. B. die drei Hauptstücke, Kernsprüche, gewisse Liedstrophen, einige

Regeln über Interpunktion, manche Namen und Zahlen in der Geschichte und Geographie u. s. w.) und darum immer wieder repetiert werden müssen. Vergessen wir nur nicht, für Abwechselung zu sorgen, damit das Interesse nicht erlahmt. — Die Frage stellt auch Anforderungen an den Lehrplan. Die wichtigste derselben ist Beschränkung auf das Notwendige und Weglassen alles entbehrlichen und weniger wertvollen Stoffes. Hinsichtlich der Anordnung des Stoffes ist zu beachten: Überall ist auf die grundlegenden Stoffe und Übungen das meiste Gewicht zu legen. Die wertvollen Stoffe einer früheren Stufe müssen auf den folgenden Stufen so weit als möglich bei der Denk- und Anwendungsoperation benutzt und damit wieder aufgefrischt werden. Im Interesse einer vielseitigen Verknüpfung müssen auch im Lehrplan die verwandten Stoffe aus den einzelnen Unterrichtsgebieten zusammengestellt werden. C. Schmell.

Herbstversammlung des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, Bezirk Magdeburg-Anhalt.[1])

Die diesjährige Herbstversammlung unseres Bezirksvereins fand am 18. Sept. 1897 zu Magdeburg statt. Der Vorsitzende, Lehrer O. Goldschmidt-Magdeburg, eröffnete die Verhandlungen mit den üblichen Begrüßungsworten und kurzen Mitteilungen über die Entwicklung des in erfreulichem Wachstum begriffenen Verbandes.

Es beginnt darauf die Diskussion über die in den „Deutschen Blättern" 1897 Nr. 27—29 abgedruckte und außerdem als Broschüre (Pädagog. Magazin, Nr. 99, Langensalza bei Beyer und Söhne) erschienene Abhandlung des Lehrers Hollkamm-Glindenberg: „Die Streitfragen des Schreiblese-Unterrichts vom Standpunkte der Herbartschen Psychologie aus beurteilt." Dieselbe legt zuerst die psychologischen Grundlagen des Lesens und Schreibens dar und sucht aus ihnen die Vorgänge beim Lesen selbst sowie beim Lesen- resp. Schreibenlehren zu erklären. Darauf wird die so gewonnene Grundlage benutzt, um zu zeigen, wie nötig psychologische Kenntnisse seien, um die vielen Streitfragen des Schreibleseunterrichts zu lösen, und wie trefflich sich die Herbartsche Psychologie dazu eigne, ein Werkzeug zu ihrer Lösung darzubieten.

Nach Eröffnung der Debatte über den ersten Teil gab der Referent zunächst einige Berichtigungen und Ergänzungen. Als die wichtigste davon sei hervorgehoben, daß die Begriffserklärung: Lesen ist die Verwandlung sichtbarer Buchstabenkomplexe in Lautkomplexe, trotzdem sie, um auch das mechanische Lesen umfassen zu können, sehr weit gefaßt zu sein scheine, dennoch zu eng sei, denn sie schließe das Lesen der Blinden, die mit fühlbaren Buchstaben arbeiteten, aus. Es müsse heißen „sinnlich wahrnehmbarer Buchstabenkomplexe." An der Diskussion über den grundlegenden Teil beteiligten sich außer dem Referenten vor allen die Herrn Regierungs- und Schulrat Professor Dr. Waetzold, Rektor Dr. Felsch und Lehrer Liebau-Zerbst. Die Psychologie sei durch Fechner, Wundt und andere Männer auf neue Bahnen und zu neuen Ergebnissen geführt, die viel-

[1]) Der Bericht kommt wegen Raummangel allerdings etwas spät, darf aber bei seinem interessanten Inhalt auf eine mehr als ephemere Bedeutung Anspruch erheben.
Die Schriftleitung.

leicht imstande wären, die vorliegenden Grundlagen zu modifizieren. Ehe darüber nicht entschieden sei, ob es mit dem auf Herbart beruhenden Aufstellungen des ersten Teils stimme, könne von einer Sicherheit der bei Lösung der Streitfragen gewonnenen Resultate nicht die Rede sein. Untersuchungen, wie sie jetzt besonders in England und Amerika über die Entwicklung der Kindesseele in den ersten Lebensjahren angestellt würden,[1]) habe man zu Herbarts Zeiten nicht gekannt. Und doch werde es durch sie wahrscheinlich, daß die Psyche des Kindes nicht ohne weiteres mit der des Erwachsenen gleichgesetzt werden dürfe. Auch müsse bei den Untersuchungen über Schreiblesen das physiologische Moment ebensowohl berücksichtigt werden, als das psychologische. Dem wurde entgegengehalten, daß Wundt nicht eigentlich neue Überlegungen über den vorliegenden Punkt im Gegensatz zu Herbart angestellt habe. Seine Untersuchungen hätten vielmehr im großen und ganzen die Lehre Herbarts über die Reproduktion der Vorstellungen bestätigt. Nur stünden Wundt und Fechner, indem sie sich fern hielten von metaphysischen Untersuchungen, auf einem ganz andern Boden als Herbart, der solche Untersuchungen bei seiner Psychologie mit heranziehe. Allein Herbarts Gesetze über die Verbindung und Reproduktion der Vorstellungen seien auch gültig, wenn man diese metaphysische Grundlage der Herbartschen Psychologie nicht anerkenne, denn sie seien aus der Erfahrung heraus auch erweisbar. Referent gab zu, daß das physiologische Moment sehr wichtig sei, ebenso die Erforschung der kindlichen Entwicklung in den ersten Lebensjahren. In letzterer Beziehung habe sich sein Studium leider auf Sigismund, Kind und Welt und auf Fritz Schulze, die Sprache des Kindes beschränkt, doch habe er durch Beobachtung seiner eigenen Kinder und ihrer Sprachentwicklung die Überzeugung gewonnen, wie nötig es sei, solche Untersuchungen systematisch und in wissenschaftlichem Geiste anzustellen. Daß neben psychologischen auch physiologische Gesetze in Frage kämen, sei übrigens Punkt vier (Seite 9) der Broschüre von ihm angedeutet worden. In demselben Punkte war auch von der engen Verbindung zwischen Lesen und Schreiben geredet worden. Herr Dr. Felsch vermißte jedoch den Nachweis, daß das Schreiben notwendig mit dem Lesen verbunden werden müsse. Darauf erwiderte der Referent, das Studium der Waitzschen Abhandlung über die Methoden des ersten Lesens und Schreibens (Ausgabe von Willmann, Braunschweig bei Vieweg, 1875 Seite 498) habe zwar bei ihm die allgemein verbreitete Meinung, Lesen und Schreiben sei gleichzeitig zu beginnen und gleichlaufend zu betreiben, einigermaßen ins Wanken gebracht; doch habe er jene Abhandlung erst nach Vollendung seines Aufsatzes kennen gelernt und darum für die Streitfrage, ob Schreiben und Lesen verbunden getrieben werden oder das Lesen dem Schreiben vorangehen solle, keine Unterlage geben können. Ohne solche zu debattieren aber sei mißlich und entspreche nicht den Gepflogenheiten des Vereins. Endlich wurde in der Überleitung zum zweiten Teil der Abhandlung die Behauptung des Verfassers, Schreiblesen sei ein verhältnismäßig sehr leichtes Fach des Elementarunterrichts, so daß auch Eltern und Geschwister dabei zur Hilfeleistung herangezogen werden könnten, lebhaft bestritten. Verfasser mußte zugeben, daß sich die Hilfeleistung nur auf die mechanischen Übungen erstrecken dürfte, und auch da Anleitung seitens des Lehrers unentbehrlich sei.

---

[1]) Wir werden demnächst über dieses wichtige Thema einen besonderen Artikel bringen. Die Schriftleitung.

Nach einer Pause von 20 Minuten begann die Verhandlung über die einzelnen Streitfragen, an der außer den schon genannten noch die Herren Regierungs- und Schulrat Dr. Schumann, Lehrer Schlegel, Gr. Lichterfelde, Lehrer Wetterling-Sandwegen, Dettmer und Pickert-Zerbst, Stumvoll und Kohlhase sowie Rektor Möbus-Magdeburg teilnahmen. Die erste Streitfrage betraf die Stellung des Schreiblesens im Lehrplan, dem nach Ansicht des Referenten eine dienende, nicht aber eine herrschende Stellung im Lehrplane gebühre. Eine durchaus gegensätzliche Ansicht wurde von niemand geltend gemacht. Nur bestritt man von einer Seite die Notwendigkeit eines besonderen Sach- und Sprachunterrichts, welche vom Verfasser der Abhandlung aufs eifrigste verteidigt wurde, auch gegenüber den allgemeinen Bestimmungen. Die von ihm auf Seite elf gegebene, auf eine angeblich stattfindende Übertragung von ursprünglichem Interesse auf Lesen und Schreiben ruhende Begründung der Unterordnung des Schreiblesens unter Gesinnungs-, Anschauungs- und Sprachunterricht wurde für unzureichend erklärt. Eine Übertragung von Interesse sei bei so heterogenen Reihen, wie es Sachvorstellungen, Sprachvorstellungen und Buchstabenzeichen seien, sehr zweifelhaft, überdies dem Geiste der Herbartschen Psychologie durchaus zuwider, und ihre Zweckmäßigkeit im Unterrichte sei sehr zu bestreiten. Referent gab zu, daß der Ausdruck vom übertragenen Interesse vielleicht nicht ganz treffend gewählt sei. Doch lehre die Erfahrung, daß Kinder sich mit Buchstabenverbindungen weit lieber beschäftigten, wenn dieselben mit Sprach- und mit interessanten Sachvorstellungen verbunden wären, als wenn dies nicht der Fall sei. Das erkläre sich doch offenbar daraus, daß, da die Sachvorstellung das Kind am meisten interessiere und die Sprachvorstellung mit ihr eng verbunden sei, die Vorstellung des Buchstabenkomplexes aber beim Kinde zuerst gar kein Interesse erwecke, nur bei einer sehr engen Verbindung der drei verschiedenen Vorstellungen die uninteressante Buchstabenreihe gleichsam in den Lichtkreis der Sachvorstellung fallen müsse, wodurch sie dann aufhöre, dem Schüler gleichgültig zu sein.

Der zweite Streitpunkt behandelte die Frage, ob die Schreiblese- oder die Normalwortmethode vorzuziehen sei. Sie war im Aufsatze zu Gunsten der letzteren Methode entschieden worden. Gegen diese Entscheidung machten die anwesenden, meist nach der Schreiblesemethode unterrichtenden Lehrer geltend, man könne auch den einzelnen Laut und Buchstaben mit der Phantasiewelt des Kindes in Verbindung setzen und den Unterricht dadurch interessant machen; auf die Methode käme es überhaupt weniger an, als auf Geschicklichkeit und Eifer des Lehrers, die Erfahrung zeige doch, daß auch nach der Schreiblesemethode die Kinder das Lesen oft schneller und sicherer lernten, als nach der Normalwortmethode. Dagegen wies Referent darauf hin, grade die Erfahrung habe ihn von den Vorzügen der Normalwortmethode überzeugt. Er habe abwechselnd dreimal nach der einen und dreimal nach der andern Methode unterrichten müssen, und dabei sei die Normalwortmethode Sieger geblieben. Allerdings habe er eine Form derselben im Auge, die sich der Schreiblesemethode insofern nähere, als sie Tierstimmen, Empfindungslaute, dann Thätigkeits- und Eigenschaftswörter als Normalwörter den Hauptwörtern voranschicke, deren Vorzüge als Normalwörter ja zweifellos seien. Als Hauptsache bei der Normalwortmethode bezeichne er das analytisch-synthetische Verfahren, aus dessen Vorteilen sich wohl auch die Methode noch mehr rechtfertigen lasse, als aus den von ihm angeführten Gründen. Referent machte im Anschluß daran die Mitteilung, daß binnen kurzem bei

Pierer in Altenburg von ihm verfaßte Präparationen zum Schreibleseunterrichte erscheinen würden, welche auf der Grundlage von zehn Grimmschen Märchen in ausgeführten Lektionen nach den formalen Stufen bearbeitet, die von ihm für Landschulen modifizierte Normalwortmethode zur Anwendung brächten.

Nur kurze Zeit wurde über die dritte Streitfrage, die Notwendigkeit eines strengen Stufenganges betreffend, verhandelt. Man bestritt, daß im Deutschen b, d und g mit Stimmton gesprochen würden. Das sei mehr im Französischen der Fall. Experimente hätten bewiesen, daß im Flusse der Rede der Deutsche thatsächlich keinen Stimmton mit jenen Lauten verbinde. Doch könne man sie natürlich im Unterrichte so darbieten, daß man sie auf kurze Zeit mit leisem Stimmton spreche, um die Auffassung seitens der Kinder zu erleichtern. Von neuem wurde dabei die Notwendigkeit des Studiums sprachphysiologischer und phonetischer Werke betont, besonders für die Verfasser von Fibeln und Anleitungen zum Leseunterricht. Herr Regierungsrat Dr. Waetzold hatte die Freundlichkeit, eine ganze Reihe solcher Werke anzugeben.

Die letzte Frage über die man debattierte, war die, ob man nur groß- oder auch kleingeschriebene Hauptwörter als Normalwörter wählen solle. Referent wies zunächst darauf hin, daß Herr Seminarlehrer Heinemann in den „Deutschen Blättern“ die Ausführungen der Broschüre zu widerlegen versucht habe. Er fragte an, ob jemand aus der Versammlung vielleicht geneigt sei, Herrn Heinemanns Sache hier zu führen, da derselbe zwar eingeladen aber nicht erschienen sei. Als sich niemand meldete, gab er selbst die Einwände Heinemanns kurz an und suchte sie zu widerlegen. Nachdem die schon ermüdete Versammlung noch einige die Frage berührende Für und Wider angehört, wurde zuletzt allseitig, auch vom Verfasser des Aufsatzes, zugegeben, daß sie nicht allzu große Wichtigkeit beanspruchen könne. Keinesfalls, meinte der letztere, dürfe man sagen, eine Fibel sei schlecht oder unbrauchbar, wenn sie anfangs kleingeschriebene Hauptwörter bringe.

Von der Besprechung der beiden letzten Streitfragen sah man der vorgerückten Zeit halber ab. Nach fast $4\frac{1}{2}$ stündiger Dauer wurde die Versammlung gegen $7\frac{1}{4}$ Uhr abends geschlossen. Es hatten an ihr etwa 120 Personen, darunter eine Anzahl Lehrerinnen, teil genommen. Außer Magdeburg waren 28 Ortschaften vertreten.

Zur nächsten Versammlung wird Herr Lehrer Niehus, Magdeburg eine Arbeit über den Rechenunterricht liefern. H.

III. Abteilung. Litterarischer Wegweiser.

Geschichte.

Die Litteratur, welche sich zur Benutzung beim Geschichtsunterrichte in der Volksschule anbietet, gewinnt allmählich ein anderes Aussehen, als sie es früher hatte. Es mehren sich die Werke, die zu einer Durcharbeitung des Unterrichtsstoffes vom Standpunkte des erziehenden Unterrichts anleiten; sie berücksichtigen die Gesellschaftskunde und andere Forderungen einer umsichtigen Pädagogik. Neu, wenn auch nicht mehr ganz neu, treten Bücher auf, die Begleitstoffe für den Unterricht bieten, und zur Lektüre — Massenlektüre fordert man neuerdings — dienen sollen. Sie helfen mit den Quellenbüchern, deren Zahl sich immer vergrößert, eine intensivere Anschauung vermitteln. Daneben gehen dann die alten Bekannten — Leitfäden und leitfadenartige

Erzählbücher — her, die aber auch von der Arbeit des letzten Jahrzehnts Nutzen gezogen haben. Ihnen reihen sich diejenigen, die lediglich der Einprägung dienen, an.

Uns interessieren vor allen Dingen die beiden ersten Gruppen, und wir freuen uns, die Leser zunächst auf die zwei folgenden Bücher aufmerksam machen zu können:

A.

Th. Franke, Praktisches Lehrbuch der Deutschen Geschichte. I. Teil: Urzeit u. Mittelalter. 273 S. 8. Preis broch. 2,80 M., gebd. 3,40. Leipzig, Wunderlich.

Fritzsche, Bausteine für den Geschichtsunterricht in der evangelischen Landschule. 1. Kursus (Mittelstufe) 144 S., 8., Preis ungebd. 1,80 M. — 2. Kursus (Oberstufe) 218 S., 8., Preis ungebd. 2,80 M. Verlag von Pierer in Altenburg.

Beide Bücher suchen den Unterricht möglichst fruchtbar zu machen. Das erste will zwar keine bestimmte Theorie veranschaulichen, indessen steht der Verfasser doch wohl auf den Schultern der Herbartianer, und das ist ja keine Schande. Hinsichtlich der Auswahl des Unterrichtstoffes schließt er sich den wirklichen Verhältnissen an und behandelt das, was meist durchgenommen wird. Auch in der Anordnung geht er ganz den chronologischen Weg. In diesen Punkten verzichtet Verfasser auf einen Fortschritt; doch muß hinsichtlich der Stoffauswahl bemerkt werden, daß die Kulturgeschichte nicht zu kurz kommt. Um so bedeutungsvoller ist der Fortschritt, den das Buch inbezug auf die Stufe der Darbietung darstellt. Allerdings gliedert sich diese Stufe nur in die Akte der Darbietung im engeren Sinne — d. h. Erzählung und Besprechung. Der letzte Akt bezieht sich indes nicht nur auf das „Abfragen" früherer Zeit, sondern Verfasser vergißt auch das nicht, was man sonst in herbartischen Kreisen gewohnt ist und stellt auch Vergleiche ꝛc. an. Durch diese Gliederung des Unterrichts soll ein „theoretisch-formaler Luxus", eine schablonenhafte Durcharbeitung vermieden werden. Ich bin — obwohl ich Ordnung zu schätzen weiß — nicht so versessen auf die scharfe Trennung der Formalstufen, daß ich dem Verfasser aus dieser Eigentümlichkeit einen besonderen Vorwurf machen möchte; nur darf nicht versäumt werden, was die Theorie der Formalstufen als notwendig nachgewiesen hat. Indessen, warum nicht in dem durch diese vorgeschriebenen Gange? Von allen Forderungen, die die Herbartische Pädagogik aufgestellt, ist diese doch wohl am meisten als berechtigt anerkannt, und ich zweifele in diesem Punkte nicht an einem Siege auf der ganzen Linie. Ob man die Stufen eine Schablone, einen theoretisch-formalen Luxus nennt, was macht das aus? Sie brauchen nicht zur Tretmühle zu werden, wenn sie auch dazu werden können.

Was nun aber die Darstellung anbetrifft, so erzählt der Verfasser mit möglichstem Anschluß an die Quellen und erreicht dadurch eine Anschaulichkeit, wie sie mir noch in keinem andern Buche, es sei denn ein Quellbuch selbst, begegnet ist. Er darf den Vorwurf, daß die Erzählung „simpel" sei, ruhig hinnehmen; kein einsichtiger Pädagoge wird ihm denselben machen. Quellenstücke selbst werden nicht geboten, vielmehr wird einer Überarbeitung das Wort geredet. Es ist keine Frage, daß nicht alles, was Quelle heißt, schon um deswillen pädagogisch verwendbar sei, und so mag je und dann eine Bearbeitung derselben vorgenommen werden Als allgemeine Forderung aber möchte ich die Bearbeitung nicht aufgestellt sehen. — Der Bericht über Heinrich IV. lehnt sich an Lambert von Hersfeld, der über die Hunnen an Marcellinus an, die Geschichte Heinrichs I. ist nach Ekkehard IV. erzählt u. s. w.

Was nun die Besprechung anlangt, so findet der geschichtliche Stoff eine ethische Durcharbeitung; es wird ferner die Bedeutung einer Persönlichkeit dargethan; die Folgen von wichtigen Ereignissen werden nachgewiesen, Vergleiche angestellt, die hervortretenden Gesinnungsverhältnisse in einer Sentenz fixiert, Übersichten fehlen nicht, und auch die Bestrebungen Dörpfelds hinsichtlich der Gesellschaftskunde sind berücksichtigt. Besonders darf auch hingewiesen werden auf die Aufmerksamkeit, die überall der sprachlichen Bildung gewidmet ist. Die Wort- und Redensartenkunde, so weit sie geschichtlichen Hintergrund hat, ist aufmerksam behandelt. So werden im Anschluß an die Geschichte der alten Germanen dreizehn Redensarten erläutert (z. B. „Jemanden ungeschoren lassen", „den kürzeren ziehen", „sich eine Frau nehmen", „seine Freiheit aufs Spiel setzen" u. s. w.), im Anschluß an die des Rechtslebens acht („unter den Hammer kommen", „den Stab brechen", „etwas an die große Glocke hängen" u. s. w.) Die Besprechung des Lehmannschen Bildes findet am Schlusse der Lektion eine Stelle, und ich bin darin mit dem Verfasser einverstanden, weil es so vermieden wird, der

Phantasie des Kindes Fesseln anzulegen und weil die allgemeinen Sätze so mit dem Phantasiebilde des Kindes und dem des Künstlers auf einen breitern Grund gestellt werden.

Das alles bietet Verfasser nicht bei jedem Stoffabschnitt, sondern je und dann nach Bedürfnis. Er geht so freilich manchen Fragen, die auf diesem Gebiete noch der Lösung harren, aus dem Wege, was besonders im Interesse des angehenden Lehrers zu bedauern ist. Für die gegenwärtige Zeit, in der wir durch Vorschriften eingeengt sind, wird sein Buch allerdings dadurch brauchbarer. Der angehende Lehrer wird aber an diesen Aufgaben vorbei geführt.

Zum Schluß sei noch auf einige stilistische Besonderheiten hingewiesen. S. 27 heißt es: warum schießt (statt: warum schießest) du nicht auch? In „Baldurs Tod“ kann im zweiten Satz „Baldur“ durch ein Fürwort ersetzt werden. Überhaupt dürfte hier und da die Sprache verbessert werden. Druckfehler stehen auf S. 115 o., wo „Schauderns“ statt „Schaudern“ und S. 82, wo statt „Vorbereitung“ „Darbietung“ gesetzt werden muß.

Wie der Leser sieht, haben wir ein Buch vor uns, das in der Reihe der Hilfsmittel für den Geschichtsunterricht an erster Stelle steht und das den Vorzug hat, daß es sofort benutzt werden kann. Ich empfehle es daher angelegentlichst.

Das zweite Buch ist für die Landschule bestimmt. Es ist ein besonders anerkennenswertes Verdienst, wenn ein Autor sich entschließt, der Landschule einen Dienst zu erweisen. Das geschieht sehr selten. Noch seltener aber wird der einklassigen Landschule gedacht. Infolgedessen befindet sie sich inbezug auf die Hilfsmittel zum Unterrichte in einem gewissen Notstande. Wo sich jemand einmal herbeiläßt, eine Ausgabe seines Buches „einfachen Schulverhältnissen“ zu widmen, da wird man für den Geschichtsunterricht meist ein Buch finden, das seinen Stoff — und zwar den sonst üblichen — in gedrängterer, kürzerer Form darbietet und das dadurch nur unbrauchbarer wird. Weil nämlich der Stoff gedrängter dargestellt wird, so wird die Sprache abstrakter, die Sätze werden überladen mit Begriffswörtern. Nun sind aber Landkinder spracharm, ärmer als die Stadtkinder. Trotzdem ist man sprachlich höher gestiegen, wo man hätte tiefer gehen sollen. So geht denn nicht allein die Anschaulichkeit ganz verloren, und die Kinder scheitern an dem Versuche, sich die Situation vorstellbar zu machen und auszubauen, sondern der Geschichtsunterricht entbehrt auch jeder Wirkung; er, der doch neben dem Religionsunterrichte noch am meisten auf Herz und Gemüt einwirken sollte, wird zur Einübung — nicht bloß von Namen und Zahlen (darüber ist man hinaus) — sondern von abstrakten Sätzen, die aber für die Zwecke des Geschichtsunterrichts ebensowenig wert sind als „Namen und Zahlen“.

Aus dem Gesagten geht hervor, daß ich die Aufgabe, für Landkinder ein Geschichtsbuch zu schaffen, für besonders schwierig, darum aber auch für besonders verdienstlich halte. Es kann noch lang nicht jeder, wenn er auch für die Stadtschule, für die immer gearbeitet worden ist, ein leidlich gutes Buch „zum Erzählen“ herstellen mag, der Landschule etwas Brauchbares bieten. Überdies stellt man sich auch „die Landschule“ oft zu schematisch vor. Welcher Unterschied aber zwischen einer Anstalt dieser Gattung auf dem Hunsrück oder hohen Taunus und einer solchen in dem Industriebezirk des Reg.-Bez. Düsseldorf! Wie verschieden die Vorstellungskreise der Schüler! Wie lange ist nun schon die Forderung „Beachte die Individualität der Schüler“ erhoben? Sie muß auch von den Büchern erfüllt werden. Denn wenn auch der Lehrer als vermittelnder Dolmetscher dastehen mag: ob es ihm gelingt, mit einem Buche, das der „Landschule“ dienen will, ob es besonders dem jungen Lehrer oder dem, der nicht Zeit hatte, sich um eingehendere pädagogische Studien zu kümmern, gelingt, dem Vorstellungsinhalte des Kindes in einer bestimmten Form so nahe zu kommen, wie der einsichtige Psychologe es wünschen muß, scheint mir immerhin fraglich. Die Lehrer, und besonders die, die im Geschichtsunterricht erzählen, halten sich im allgemeinen zu sehr an das Buch, und darum kann man auch bei diesen nicht von der Forderung absehen, daß es einen landschaftlichen Charakter trage und nicht kurzweg für „die Landschule“ bestimmt werde.

Was muß nun also ein Buch, daß für Landschulen bestimmt ist, Besonderes haben? Es muß zunächst seinen Stoff beschränken, um Zeit zu gewinnen für breiteren Ausbau der Situationen; es muß, wenn es dem Seminaristen oder angehenden Lehrer nutzen will, vor allen Dingen Beispiele bringen von anschaulicher Darstellung, und es muß, wofern es der einklassigen Landschule dienen will, anleiten, möglichst Auf-

gaben für die Selbstthätigkeit der Schüler zu finden; dann aber darf es nicht kurzerhand für „die Landschule" bestimmt werden.

Sehe ich daraufhin unser Buch an, und daraufhin muß es geprüft werden, da es ausdrücklich für die Landschule bestimmt ist, so muß ich sagen, daß das Stoffmaß vollkommen auch für die städtischen Schulen ausreiche. In den preußischen Schulen wird höchstens die preußische Geschichte ausführlicher behandelt. Was das andre Erfordernis, die Anschaulichkeit, betrifft, so bietet das Buch eben nur „Bausteine". Für „Seminaristen" wäre allerdings erwünscht, daß es auch Muster enthielte, in denen besonders auf die landläufigen Fehler hingewiesen würde. Aufgaben sind vorhanden. Wenn der Verfasser sein Buch für Landschulen bestimmt hat, so kann das nur insofern mit Berechtigung geschehen, als er den Geschichtsstoff beschränkt, für 6—7 klassige Schulen verteilt hat. Außerdem hat er in seiner Auswahl für Schulen Thüringens gesorgt.

Wenn man sich die Bestimmung „für Landschulen" hinwegdenkt, was bleibt dann, wodurch sich das Buch von einem, das ebensovielklassigen (4, 6 und 7) Stadtschulen gewidmet wäre, unterschiede übrig?

Im übrigen aber steht das Buch auf der Höhe der Entwicklung und kann so bestens empfohlen werden.

B. Quellenbücher und Begleitstoffe.

Die letzten 10—20 Jahre haben für den Geschichtsunterricht der Volksschulen eine ganz neue Art von Hülfsmitteln zu Tage gefördert. Es sind die Quellenbücher. Wer Quellenstoffe kennt und benutzt hat, begreift nicht, wie man so lange an ihnen hat vorübergehen können. Freilich waren sie früher nicht so leicht zugänglich wie heute, wo es schon eine ziemlich bedeutende Zahl guter Bücher dieser Art giebt. — Was die Benutzung derselben für den Lehrer so angenehm macht, das ist das lebhafte Interesse, mit dem die Schüler den Erzählungen derselben folgen. Fragt man sich, woher dieses komme, so kann es keine andre Antwort geben, als die, daß die Quellen, wofern sie geeignet sind, in einer Art zu erzählen, die der Forderung der Anschauung gerecht wird und die daher eine leichte, mühelose Apperception von Seiten des Schülers ermöglicht. Wer die leuchtenden Augen der Knaben gesehen hat, der wird sich ohne weiteres sagen, daß der Geschichtsunterricht auf dem rechten Weg sei, wenn er ausgiebig Quellen benutzt. Das ist er in der That. Die Quellen enthalten durch die Detailmalerei etwas dem Epos Verwandtes, und dieses ist ja die dem kindlichen Geiste so zusagende Darstellungsart, das eigentliche Lebenselement des Knaben. Sie erzählen mit der Frische und Lebendigkeit des Zuschauers; sie haben eine naive Art; die Abstraktion und Reflexion des Historikers ist ihnen fremd. Durch sie wird der Geschichtsunterricht eigentlich erst auf seinen rechten Boden gestellt, und man baut nicht mehr in die Luft. Freilich darf man sich unter Quellen nicht bloß Staatsverträge, diplomatische Noten ꝛc. denken, sondern muß auch — wie Richter ausführt — das Tagebuch eines Handwerkers, den Brief eines Bürgers ꝛc. dazu rechnen.

Noch manche Frage ist auf diesem Gebiete zu lösen. Wer sich ausführlich über Quellen und ihre Benutzung unterrichten will, kann neben Richters Arbeit das Werkchen von Rude (Gotha bei Behrend, 60 Pfg.) benutzen.

Es liegen mir folgende Quellenbücher und Begleitstoffe ꝛc. vor:

W. Heintze, Quellenlesebuch für den Unterricht in der vaterländischen Geschichte. Für höhere Schulen. 468 S., 8°, Preis 3 M. Hannover, C. Meyer.

L. Sevin, Geschichtliches Quellenbuch. 8 Bändchen, à etwa 80 S., 8°, Preis à 60 Pf. Leipzig bei Voigtländer.

Roßbach, Dr., Ferd., Begleitstoffe für den Unterricht in der Geschichte. 1. Teil, 1815—1888. 132 S., 8°, Preis 1,50 M. Leipzig bei Fr. Richter.

Hübner-Schwochow, Vom Kurhut bis zur Kaiserkrone. Lesebuch zur preußischen Geschichte. 2 Bde., à etwa 238 S., 8°. Preis à 1,50 M. Breslau bei Görlich.

Koschwitz, Dr., E., Französische Volksstimmungen während des Krieges von 1870/71. 138 S., 8°, Preis ungebd. 1,50 M. 2. Aufl. 1894. Heilbronn, E. Salzer.

Der Verfasser des ersten Buches stellt in der Frage der Quellenstoffe eine bewegende Kraft dar. Schon 1877 gab er in Gemeinschaft mit dem damaligen Direktor Schumann eine deutsche Geschichte heraus, die mit einer Auswahl von Geschichtsbildern aus den Quellenschriften versehen war. Das vorliegende Buch ist 1895 erschienen und für den Unterricht in höheren Schulen bestimmt. Es gliedert sich in zwei Teile, von denen der erste die deutsche, der zweite die preußische Geschichte behandelt. Die für die

Schule geeignetsten Schriftsteller kommen überall zu Worte. Jedem Wunsch gerecht zu werden, ist natürlich schwer. Doch kann man sagen, daß der Verfasser bei der Auswahl seine Entscheidung mit Sachkenntnis getroffen hat. Neben zahlreichen Stücken, die breite Situationen ausmalen, finden wir — und das ist besonders für höhere Schulen zu wünschen — auch Staatsverträge zc, aber in beschränkter Zahl. Ist so einerseits das Buch reichhaltig, so weiß Verfasser sich andererseits weise zu beschränken. In Richters Sinn bringt er gelegentlich Nachrichten von Privatpersonen zc., die oft sehr geeignet sind, in eine Zeit einzuführen, weil sie das Denken und Empfinden des Volkes vorführen, uns zeigen, wie sich die Ereignisse im Leben des Einzelnen wiederspiegeln. Bis zum Denken und Empfinden der handelnden Personen muß ja der Unterricht führen, wie er des Schülers Willen, sein moralisches Gefühl bilden soll. Das Verdienst des Buches und aller guten Quellenbücher liegt darin, daß sie den Geschichtsunterricht fundieren helfen, indem sie die Stufe der Darbietung des Thatsächlichen fruchtbar gestalten. Wir wünschen dem Buche weiteste Verbreitung. — Das zweite der angeführten Bücher ist ebenfalls für höhere Schulen bestimmt. Es ist in acht handlichen, schönen und doch haltbaren Bändchen erschienen. Der Plan des Gesamtwerkes ist folgender:

1. Die Völker des Morgenlandes und die Hellenen.
2. Die Hellenen seit dem Ende der Perserkriege (bis zum Tode Alexanders).
3. Die Römer nebst den Anfängen der Germanen (bis zum Jahre 375).
4. Völkerwanderung, Frankenreich und Anfänge des deutschen Reiches.
5. Das deutsche Reich unter den sächsischen, fränkischen und hohenstaufischen Kaisern.
6. Vom Mittelalter bis zur Neuzeit (1254—1556).
7. Vom Ende Karls V. bis zum Regierungsantritt Friedrichs des Großen.
8. Vom Regierungsantritt Friedrichs des Großen bis zum Wiedererstehen des deutschen Reiches.

Als maßgebender Gesichtspunkt bei der Überlegung, ob ein Quellenbuch zur Einführung in der Schule geeignet sei, muß naturgemäß die Auswahl gelten. Diese hat für ein Schulbuch nach pädagogischen Rücksichten zu erfolgen. Es kann sich nicht darum handeln, etwa Quellennachweise für das Lehrbuch in der Geschichte zu liefern, oder Beläge, Stützen für das, was das Lehrbuch bringt, herbeizuschaffen; ebensowenig kann auf Vollständigkeit des zu lernenden Geschichtsstoffes gesehen werden; am allerwenigsten aber kann es sich darum handeln, eine etwa eingewurzelte falsche Anschauung der Geschichtsschreibung durch neu herbeigeschafftes Quellenmaterial umzustoßen. Das alles entspricht nicht den Zwecken, denen ein Quellenbuch dienen soll. Es soll lediglich den Geschichtsunterricht auf das sichere Fundament der Anschauung stellen, um dadurch die Teilnahme des Schülers zu gewinnen. Daher sind vor allem solche Abschnitte zu wählen, die breite Situationen aufbauen. Alles, was den Charakter des Notizenhaften trägt, alles nur äußerlich aneinander Gereihte ist auszuscheiden. Ich möchte dies auch auf die Quellensätze und auf die Zusammenstellungen aus verschiedenen Quellenschriften, sofern sie nicht zu einem einheitlichen Bilde verarbeitet worden sind, ausdehnen. Dergleichen könnte höchstens auf der Stufe der Association Verwendung finden. „Die große sittliche Energie ist der Effekt großer Scenen und ganzer, unzerstückter Gedankenmassen." (Herbart.) Recensent hat wiederholt die Beobachtung gemacht, daß, wenn er aus dem Richterschen Quellenbuche den Abschnitt, in welchem Angaben über den Zustand einzelner deutschen Städte am Schlusse des 30jährigen Krieges enthalten sind, benutzte, die Aufmerksamkeit mehr der Neugier als dem gesicherten Interesse glich. Es fehlte da die innere Ruhe, die gesammelte Gemütsverfassung, die zum Gedeihen des Unterrichts durchaus nötig ist. Wie ganz anders war das, wenn die Schicksale des Stadtschreibers Frisius oder die Lebensgeschichte des Pfarrers Bötzinger benutzt wurden! Wenn Blume (Quellensätze) bei Seminaristen erfahren hat, daß er „der Befürchtung nur in sehr geringem Maße recht geben" könne, so hat er sich in diesem Satze — m. E. — sehr milde ausgedrückt. Wo breite Situationen fehlen, nützen einzelne Sätze auch nichts.

Sieht man sich hierauf das S e v i n s c h e Quellenbuch an, so muß man sagen, daß diesem Gesichtspunkte nicht überall Rechnung getragen ist. Die notizenhaften, nach dem Gesichtspunkte der Chronologie geordneten Zusammenstellungen bei Friedrich Barbarossa z. B. haben im Quellenbuche nicht mehr Wert, als wenn sie im Leitfaden stünden. Sie bilden Merkstoffe, nicht Anschauungsmaterial. Es fehlt bei Barbarossa das schöne Bild vom Feste zu Mainz. Aus dem 30jährigen Kriege fehlte der Bericht des Frisius und die Lebensgeschichte des Pfarrers Bötzinger. Mir erscheint der Bericht des Frisius

geeigneter als der aus dem Theatrum Europaeum mitgeteilte Abschnitt über die Zerstörung Magdeburgs. Beide Berichte reden z. B. vom Brande der Stadt. Im Theatrum Europaeum heißt es: „Nachdem . . . ist das Feuer . . . . mit solcher Macht aufgegangen . . . ., daß die Soldaten an ihrer Plünderung verhindert worden, auch wegen der großen Hitze meistenteils sich wiederum aus der Stadt (haben) begeben müssen.“ Frisius erzählt: . . . . „Und der Vater führte uns vor die Hütte, damit wir die Zeit unseres Lebens davon sagen könnten. Es war im Lager, welches doch so weit von der Stadt gelegen, alles . . . so hell, daß man einen Brief dabei lesen konnte.“ Nun vergleiche man die Wirkung! Hier das subjektive Empfinden beim Anblick des Feuermeeres: damit wir zeitlebens rc., hier die anschauliche Bemerkung: daß man einen Brief rc., dort ein kalter Bericht. Wie gut für die ethische Durcharbeitung und wie wertvoll für die Einführung in das Denken der Soldaten ist z. B. die Bemerkung des Nürnbergers, Gott habe ihm Beute beschert, zu verwerten!

Der Verfasser scheint die Quellen mehr vom wissenschaftlichen als vom pädagogischen Standpunkte aus zu werten.

Angenehm ist es für den Lehrer, am Schlusse jedes Bändchens in einem Anhange Gedichte geschichtlichen Inhalts oder Stücke aus der Litteratur, die zu dem betreffenden Geschichtsabschnitt passen, vereinigt zu sehen und sie so immer zur Hand zu haben. Angenehm ist es ferner, daß die ganze Sammlung in acht Bändchen zerlegt ist und daher der Schüler sowohl als auch der Lehrer nicht immer alles nachschleppen muß. Auch die Ausstattung der Bändchen verdient alles Lob. Das Werk bildet so eine wertvolle Ergänzung für die Geschichtswerke des Voigtländerschen Verlags.

Der Verfasser der „Begleitstoffe“ Töchterschuldirektor in Saarbrücken, tritt mit seinem Buche auf den Plan, um im Kampfe gegen den Verbalismus im Geschichtsunterrichte eine Lanze für die Anschaulichkeit zu brechen. Ich begrüße dies Bestreben mit Freuden, weil ich in dem Mangel an Anschaulichkeit einen der hauptsächlichsten Fehler des Geschichtsunterrichts sehe. Das Buch soll aber gleichzeitig dazu beitragen, die Güter, denen die Kämpfe der Neuzeit galten, dem innersten Herzen des Kindes nahe zu bringen. Daher ist in weitem Umfange die Poesie herangezogen. Briefe und Berichte von Mitkämpfern aus den glorreichen Feldzügen bringen auch dem Kinde schon ein Bewußtsein von der Mühe bei, die es kostete, das Reich zu gründen. Das sind die richtigen Stoffe, sein Herz gefangen zu nehmen. Das Kind kann meist nicht mit einer Mehrheit fühlen, während das Schicksal eines Einzelnen seine volle Teilnahme erregt, die sich dann leicht auf die großen Ereignisse übertragen läßt. Es fühlt, daß der Erzähler einer von denen ist, die „auch dabei“ waren. Man kann sich daher darüber freuen, daß der Verfasser ein so reiches Maß gerade dieser Stoffe in seinem Buche geboten hat. Im Unterrichte wird sich zwar kaum Zeit finden, das Gebotene durchzuarbeiten, so wünschenswert es auch wäre. Daher möchte ich empfehlen, das Buch in einer Anzahl von Exemplaren für die Schülerbibliothek zu erwerben und den geeigneten Gebrauch davon zu machen. —

Auch das folgende Buch verdient zur Anschaffung für die Schülerbibliothek warm empfohlen zu werden. Es enthält Stoffe, die den Geschichtsunterricht von 1640 bis zur Neuzeit begleiten sollen. Aus der Zeit Friedrich Wilhelms III. sind z. B. folgende Bilder vorhanden: Die Schlacht bei Jena (Borcke) — Königin Luise in Tilsit (Eylert) — Zwei Briefe der Königin — Die Belagerung von Kolberg (Nettelbeck) — Rückzug der großen Armee (Borcke) — Preußens Erhebung (Beitzke) — Einzug Friedrich Wilhelms 1814 — Erinnerungen aus den Befreiungskriegen (Förster, Bilker rc.) — Der Bauernstand (Abmeierung [J. Möser], Der Freikauf [von J. Möser], Die Bauern zur Zeit Friedrich Wilhelms III. [Förster], Die Hebung des Bauernstandes) — Der Handwerkerstand nach Förster (Zunftwesen, Die Handwerker von 1840 ab, Hebung des Handwerkerstandes) — Aus dem Verkehrsleben, Eine Ferienreise mit Hindernissen (Nach Förster), diese Bilder umfassen etwa 80 Seiten. Schon daraus läßt sich erkennen, daß sie eingehend darstellen. Es sind meist gut ausgebaute Scenen, wie sie der Zuschauer entwirft oder der Erzähler nach Berichten von solchen aufgerollt hat.

Das Buch stellt den 2. Band einer Sammlung von Erzählungen und Schilderungen aus der Geschichte, Geographie, Naturkunde rc. dar und ist für eine planmäßige Massenlektüre bestimmt. Die Verfasser denken sich dasselbe in größerer Anzahl von Exemplaren in der Schülerbibliothek, so daß alle Schüler bestimmte Abschnitte gelesen haben, die dann der Unterricht verwenden soll. Man kann das Bestreben, die Lektüre der Schüler nutzbringender zu machen, nur unterstützen. Dieses Buch ist dazu wohl geeignet.

Überaus interessant ist das letzte der aufgeführten Bücher. Es ist entstanden aus einer Reihe von Aufsätzen, die in den Jahren 1893 und 1894 in der Konservativen Monatsschrift erschienen sind. Der Verfasser, Professor Dr. S. Koschwitz in Greifswald, läßt uns in demselben die Ereignisse des Krieges von 1870/1871 im Lichte französischer Auffassung sehen. Wie sehr der Inhalt des Buches den Beifall eines größeren Publikums gefunden hat, ersieht man daraus, daß schon im ersten Jahre nach dem Erscheinen der 1. Aufl. eine 2. notwendig wurde. Militärische und politische Zeitungen haben es empfohlen, und so läßt sich die weite Verbreitung erklären.

Sein Inhalt ist folgender: 1. Vor dem Kriege. — 2. Kriegsbegeisterung. — 3. Erste Enttäuschungen und Wutausbrüche. Furcht. — 4. Das deutsche Heer. — 5. Wut- und Racheäußerungen. — 6. Freischaren. — 7. Spionenjagd. Verratsgeschrei. — 8. Siegeshoffnungen und falsche Siegesnachrichten. — 9. Letzte Empfindungen. Wiedervergeltungsankündigungen. — 10. Nach dem Kriege.

Das Büchelchen nimmt eine ebenso eigenartige Stellung in der Kriegslitteratur des Jahres 1870/1871 ein wie das von Moritz Busch. Der Leser wird durch all die Irrungen des französischen Volksbewußtseins hindurch geführt. Am meisten ist natürlich das deutsche Heer der Beurteilung ausgesetzt. Wir hören anerkennende und absprechende Urteile. Man redet z. B. von einem eigentümlichen Geruche, von ungeheurem Appetit und nicht minder großen Durste, von einem unendlichen Wärmebedürfnis des deutschen Soldaten. „Zunächst", so heißt es in dem Buche (S. 33 m.), bemerkte man an ihnen eine Art „Wildengeruch", an ranzigen Talg und nasses Leder erinnernd, oder, nach einer andern Quelle, aus Tabaks-, Speck- und Ledergeruch zusammengesetzt, und von solcher Schärfe, daß er sich in den Möbeln und Wänden festsetzte. Unser letzter Gewährsmann nennt diesen Geruch, den er aus der Nährweise und den übereinstimmenden Gewohnheiten der Soldaten ableitet: den Preußengeruch. Die Sprache der Deutschen erschien den Franzosen rauh, heiser und kehlhaft, „wie rasselnde Kiesel klingend" . . . . . „Eine Schweinefettsuppe, ein Stück Schweinefleisch mit Kartoffeln, ein Stück Saukäse und eine Elle Blutwurst" stellten indes selbst die mehr nach der Menge als nach der Beschaffenheit fragenden, ewig hungernden Landwehrmänner zufrieden. „Ein Salat mit Essig, um Felsen zu spalten, erfrischte angenehm ihren Gaumen" . . . . „Den meisten Erfolg hatte aber die Blutwurst, die eine an Wahnsinn grenzende Freude erweckte." In ähnlicher Tonart geht es weiter. Daneben führt das Buch anerkennende Bemerkungen auf. Da heißt es z. B. (S. 31): „Während man vorher gehört hatte, die deutschen Soldaten seien abgezehrt, heruntergekommen, von Alter gebrochen und schwächlich wie Kinder, fand man nachher mit Bewunderung, daß sie kräftig, gut genährt und von bestem Aussehen waren. Monod erschienen sie als Männer, die mit Kindern kämpften. (S. 33): Manche Landesfeinde fand man zart und blond wie Knaben, andere prächtig und schön wie Schnorrsche Nibelungenhelden."

Dies zur Charakterisierung des eigentümlichen Inhalts. Im übrigen lese jeder das Buch selber.

C. Leitfäden, Lehrbücher, Erzählbücher rc.

Hoffmeyer und **Hering**, **Erzählungen aus der Weltgeschichte.** Für den Gebrauch in Mittelschulen. Ausgabe B. 3 Teile: I 108, II 140, III 168 S. 8°. 1. Aufl. 1890. Preis 3 M. Hannover, Helwingsche Verlagsbuchhandlung.

Kaiser, Bilder und Lebensbeschreibungen aus der Weltgeschichte. Ein Lehr- und Lesebuch für Mittel-, Bürger- und gehobene Volksschulen sowie für Töchterschulen. 3. Aufl. 1896. 376 S. 8°. Preis broch. 2,50 M. Hannover, Karl Meyer.

Schwahn, a) **Lehrbuch der Geschichte für die Oberstufe höherer Lehranstalten** und b) **Hilfsbuch für den Geschichtsunterricht auf der Mittelstufe höherer Lehranstalten.** a) 3, b) 4 Teile. a) etwa 200, b) 374 S. 8°. 1. Aufl. 1893. Preis a 3 M. b 2 M. Hamburg, Meißner.

Biedermann, Dr. Karl, Leitfaden der deutschen Geschichte. 1. Aufl. 1895. Preis geb. 0,90 M. Leipzig, Voigtländer.

Von diesen Büchern nimmt nur das letzte eine besondere Stellung ein; sonst sind es die alten Bekannten. Sie bieten den Geschichtsstoff dar, überlassen die methodische Gestaltung desselben aber dem Lehrer. Ihre Verfasser denken sich den Unterricht wohl meist so, daß der Lehrer erzähle rc. und der Schüler dann zu Hause nachlese. Einen vernünftigen Unterricht vorausgesetzt, können die Bücher bei der Einübung des Stoffes ja Nutzen stiften. Das 1. gliedert seinen Stoff in drei konzentrische Kreise und stellt

sich sonst auf den Boden der allgemeinen Bestimmungen; das 2. sieht auch von dieser Gliederung ab; das 3. bietet den geschichtlichen Stoff nach den Vorschriften für die höheren Schulen. Hinsichtlich der Stoffmasse, war der Herausgeber des 3. Werkes gebunden, die beiden ersten hatten mehr oder weniger freie Hand und es scheint, als habe besonders das 2. die Bestrebungen der Neuzeit hinsichtlich der Beschränkung des Stoffquantums am wenigsten beachtet. Auch hinsichtlich der Auswahl wandeln sie in den alten Bahnen. Es ist meist Kriegsgeschichte. Welcher Gegensatz zwischen ihnen und etwa dem Buche von Weigand und Tecklenburg! Zwar ist das letztere wohl etwas ins entgegengesetzte Extrem verfallen, aber es wird immer eine höchst bedeutende Erscheinung bleiben. In der gegenwärtigen Zeit werden die vorstehend erwähnten Bücher ja noch gebraucht werden, aber sie bedeuten keinen Fortschritt in der pädagogischen Litteratur dieses Unterrichtsgebietes. Nur das letzte, dessen Verfasser als Vorkämpfer für die Kulturgeschichte bekannt ist, steht mitten in der Bewegung und wird vielen Lehrern als Wegweiser dienen können. Es sei daher ausdrücklich empfohlen.

D. Bücher zur Einprägung von geschichtlichem Wissensstoff.

Andrä, Grundriß der Weltgeschichte für höhere Lehranstalten. 21. Aufl., bearbeitet von L. Sevin [12 Geschichtskarten, 18 Bildertafeln und ein Anhang, Landes-(Provinzial-)Geschichte]. — Preis geb. 3,50 M. Leipzig, Voigtländers Verlag.

Dr. Gust. Schuster, Geschichtstabellen. Neu bearbeitet von Dr. Kronmayer. 26. Aufl. Etwa 100 S. Preis geb. 1 M. Hamburg bei Meißner.

Junge, Prof. Dr. Friedr., Geschichtsrepetitionen für die oberen Klassen höherer Lehranstalten. 2. Aufl. 126 S. 8. Preis 1,20 M. Berlin bei Vahlen.

Diese Bücher wollen geschichtliches Wissen vermitteln. Ich möchte ihnen das Wort Herbarts vorhalten: „Nichts drückt so sehr als zugezählte Thatsachen, die auswendig gelernt werden sollen; nichts belebt die jugendliche Phantasie so sehr als eine gute historische Erzählung." Weil sie meist nur Thatsachen enthalten, bringt man diesen Werken ein gewisses Mißtrauen entgegen, denn sie werden leider gar zu oft mißbraucht. Die Verfasser verwahren sich zwar allesamt dagegen, als wollten sie den Stoff, den sie bieten, eingelernt haben; aber es ist leider so bequem, sich genau an das Buch zu halten, hier und da etwas hinzuzufügen, das Ganze dann einzuüben und so wohl vorbereitet den Schüler ins Examen gehen zu lassen. So verwertet, müßte man wünschen, sie existierten nicht. Die neue Ausgabe des Andrä'schen Grundrisses, von Sevin besorgt, zeichnet sich schon äußerlich aus. Der Herausgeber „läßt die deutsche Geschichte etwas mehr hervortreten" als die alte und berücksichtigt, wie das ja heute nicht mehr anders möglich, in breiter Weise besonders in den Ergänzungen zur Darstellung der brandenburgisch-preußischen Geschichte die Kulturgeschichte und zwar nach folgenden Punkten: a) wirtschaftliches Leben (Ackerbau, Gewerbefleiß, Handel rc.), b) Stände, c) Gerichtswesen, d) Heereswesen, e) geistiges Leben (Kunst und Wissenschaft). Er findet, daß die Auswahl schwierig, und das ist sie. Denn es ist kaum ein Begriff so unbestimmt, wie der der Kulturgeschichte. Wäre es nicht möglich, dem Begriffe von der Seite der sechs Bedürfnisse einer organischen Gesellschaft nahe zu kommen? Diese lassen erkennen, daß z. B. bei Friedrich dem Großen die Erwähnung seiner Bestrebungen für die Gesundheit (Anstellung von Kreisphysici rc.) fehlt. — Anerkennenswert ist die Ausstattung des Buches mit Bildertafeln, deren es 18 und mit Karten, deren es 12 enthält. Unter den Bildertafeln sind sechs mit Farbendruck, die für die Kulturgeschichte recht wertvoll sind. Ein Anhang, der einiges aus der Provinzialgeschichte bringt, wird ebenfalls willkommen sein. Zeittafeln, Übersichten über die Entwicklung des preußischen Staates, Regententafeln sind selbstverständlich nicht vergessen. Man sieht, daß der Zögling sich ein reiches Maß von Wissen an der Hand des Buches erwerben kann. Es wäre freilich zu bedauern, wenn ein Lehrer damit glaubte, die Zwecke des Geschichtsunterrichts erreicht zu haben.

Die beiden folgenden Bücher sind als Repetitionsbücher für höhere Schulen gedacht. Sie enthalten nicht bloß trockene Zahlen- und Namenreihen, sondern auch andere Angaben, Charakterisierungen der einzelnen Perioden rc. sind vorhanden. Regenten- und Geschlechtstafeln sollen weniger zur Einübung, als vielmehr zum Nachschlagen dienen. Der Stoff ist übersichtlich angeordnet und erleichtert so dem Schüler die Einübung seines Pensums. Professor Junge, Verfasser des dritten Buches, spricht sich ausdrücklich dagegen aus, daß darauf der höchste Wert gelegt werde, daß der Abiturient alle die Zahlen wisse. Er weiß anderes an dem Geschichtsunterrichte zu schätzen und weist dem

Buche daher auch seine Stelle nach dem Unterrichte an. Alle diese Bücher dienen der Praxis, die durch die geltenden Vorschriften mehr oder weniger bestimmt ist. Möchte sie nicht mißbraucht werden! Elberfeld. — Döpp.

Für Schülerbibliotheken.

1. **Nieritz'sche Jugendschriften in neuer Auflage.** Verlag von C. Bertelsmann in Gütersloh. Preis brosch. à Bändchen 0,75 M., kart. 1 Mk., in Bibliotheksband 1,10 Mk. Von 20 Bändchen an bei Barzahlung 20%, von 50 Bändchen an 25% und von 100 Bändchen an 30% Rabatt.

„Ich bin darauf gefaßt, daß mein Name und meine Schriften der Vergessenheit anheimfallen werden!" So schrieb der am 16. Febr. 1876 als achtzigjähriger Greis heimgegangene ehemalige Lehrer und weitbekannte Jugendschriftsteller G. Nieritz in seiner Selbstbiographie. Es ist nicht also gegangen, auch trotz aller Kritik nicht, welche die gelben Büchlein vernichten wollte. Auch in unserer Zeit finden sich noch Tausende von jungen und alten Lesern, die sich von den viel glänzender ausgestatteten und in moderner Sprachweise geschriebenen Unterhaltungsbüchern unserer Zeit abwenden und zu den Nieritzschen Büchern greifen und — sie mit Interesse lesen. Die Büchlein haben viele Mängel, das läßt sich nicht leugnen; eine teilweise veraltete Schreibweise, langatmige belehrende Auseinandersetzungen, Anwendung von allerlei nicht überall verständlichen Ausdrücken u. a. m. fallen dem aufmerksamen Leser oft unangenehm auf. Eins aber verstand der alte N. meisterhaft, was mancher Schriftsteller unserer Tage ihm abgucken könnte, nämlich das Interesse fesseln durch Einflechtung von spannenden Episoden. Dazu kommt das große Geschick des Verf., geschichtliche Vorgänge und bekannte historische Persönlichkeiten in den Mittelpunkt seiner Erzählungen zu stellen, wozu dann allerlei Selbsterfundenes kommt, das dem Ganzen das lebendige Kolorit giebt. So kann manches dieser Büchlein als Ergänzung des Schulunterrichts dienen, besonders in der Geschichte. Mit Vorliebe wählte N. auch ethische Fragen zum Vorwurf, und manches Schriftchen ist eine treffliche Illustration zu einer im Gesinnungsunterrichte gefundenen Wahrheit. — Die Verlagshandlung giebt sich Mühe, die Neuausgaben möglichst gut auszustatten, nur möchten wir dringend einen besseren Bilderschmuck als den jetzigen wünschen. Empfehlen möchten wir auch einen billigeren Einzelpreis für die gebundenen Exemplare zu setzen, da nicht alle Bibliotheken in der Lage sind, eine Reihe von 25, 50 und 100 Bändchen zu nehmen.

Die vorliegenden in neuen Auflagen mit Anwendung der neuen Orthographie erschienenen Bücher können ohne Ausnahme empfohlen werden. Es sind folgende:

Die Auswanderer 14. Auflage.
Böser Leumund. Von E. G. Steude.
Gutenberg und seine Erfindung. 6. Aufl.
Das verlorene Kind. 11. Aufl.
Die Belagerung von Magdeburg. Der Zimmermann von Saardam. 10. Aufl.
Der kleine Bergmann oder: Ehrlich währt am längsten. 14. Aufl.
Erlöse uns von dem Übel. 3. Aufl.
Der blinde Knabe. 16. Aufl.
Georg Neumark und die Gambe oder: Wer nur den lieben Gott läßt walten. 6 Aufl.
Treue bis in den Tod. 5. Aufl. (Erzählung aus der Zeit Karls XII.)

2. **Im deutschen Urwald.** Wahrheit und Dichtung in altdeutschem Gewande von Herm. Tiemann. (Verf. der Erzählungen „Aus dem alten Sachsenlande", „Aus Heimat und Jugend", „Amos Comenius". Hildesheim, Druck und Verlag von Gebr Gerstenberg. 204 S. Pr. brosch. 1,50 M.

Das lebhafte geschichtliche Interesse unserer Tage hat eine ganze Reihe sogenannter „historischer Erzählungen" auf den Büchermarkt gebracht. Sie wollen Unterhaltung bieten, aber vor allem auch Blicke thun lassen in längst vergangene Zeiten, um die damals lebenden Menschen und ihre vielfach anders gearteten Verhältnisse verstehen zu lehren. Wir können uns nur freuen über solche Absicht; denn „das Gedächtnis der Vergangenheit ist die Hoffnung der Zukunft." Durch das Gewand der Erzählung wird mancher gefesselt, der sonst keine Lust haben würde, etwas von vergangenen Zeiten zu hören. H. Tiemann hat sich durch seine früher erschienenen historischen Erzählungen bereits einen guten Namen erworben, und auch vorstehendes Werk fesselt den Leser von

Digitized by Google

Anfang bis zu Ende. Im ersten Teile steht Hermanns Befreiungskampf im Mittelpunkt der Darstellung. Die eingehende Schilderung des heuchlerischen Verhaltens des Befreiers gegenüber dem arglos vertrauenden Römer Varus in Aliso berührt unser sittliches Empfinden nicht besonders angenehm; unsere ganze Teilnahme gewinnen die beiden Recken Wipling und Hatamar aus dem Sachsenstamm, die Tapferkeit mit Edelmut vereinen. Im zweiten Teile steht Hatamars Sohn, Radolt im Mittelpunkt. Ihn treibt die Sehnsucht nach dem „weißen Baldur", von dem der Vater so manchmal erzählt, nach Rom und Jerusalem, und hier erkennt er nach manchem Schwanken in dem gekreuzigten Christus das Ziel seiner Sehnsucht. Durch eine fanatische Römerin verraten, besiegelt er seinen Glauben mit dem Märtyrertode in der Arena zu Rom. Der Übertritt der Verräterin Livia zu den Nazarenern, ihre Reise in das nördliche Deutschland zu der Heimat Radolts und ihr seliges Ende dort giebt der Erzählung einen sympathischen Abschluß. Für die Oberklassen bietet das Buch interessantes Material zum Verständnis der alten Zeit, die Darstellung ist anschaulich und die Sprache flüssig. Besonders möchten wir das Buch auch zur Anschaffung für Volksbibliotheken empfehlen.

Fürs häusliche Leben. Von Eugenie Tafel. Schweidnitz, G. Brieger. 100 S. Pr. 1 M.

Ein Büchlein, das ein Stückchen „socialen Lebens" berührt und nicht das am wenigsten bedeutsame, nämlich die Gestaltung des häuslichen Lebens. Es sind kurze Betrachtungen über allerlei Dinge aus dem täglichen Leben, die vielfach nur alte längst bekannte und doch so oft vergessene Wahrheiten enthalten. Sind auch nicht alle gleich gut geraten, sie verschwinden hinter einer großen Zahl ganz prächtiger Abschnitte, die man nur mit reichem Gewinne lesen kann. Erwähnt seien von solchen: Sommerfrische (zu Hause!), Die rechte Hilfe, Deutsche oder fremdländische Ware, Der Ballast des Lebens, Weihnachtsgeschenke u. a. Wir wünschen das Büchlein recht vielen Hausfrauen auf den nächsten Festtagstisch, empfehlen es aber ebenso dringend dem Herrn Gemahl zur Lektüre. Was hilft uns alles Reformieren an dem großen Weltgetriebe draußen, wenn es im eigenen Heim noch in so vielen Stücken hapert.

Dahl b. Barmen. C. Schmell.

Zur Recension eingegangene Bücher.

An die Herren Verleger!

Das „Evangelische Schulblatt" hat nicht Raum genug, um über jedes ihm zugesandte Buch eine Recension bringen zu können. Die betr. Bücher werden aber sämtlich am Schlusse der Hefte als zur Besprechung eingesandt namhaft gemacht. Es bleibt zumeist den Herren Recensenten überlassen, welches Buch durch eine längere Besprechung oder kürzere Anzeige besonders hervorgehoben werden soll. Auf eine Rücksendung der nicht recensierten Bücher kann sich die Redaktion nicht einlassen, es sei denn, letztere habe sich selbst ein Buch zum Zwecke der Besprechung vom Verleger erbeten.

Lehrerbesoldungsgesetz. Gesetz, betr. das Diensteinkommen der Lehrer und Lehrerinnen an den öffentl. Volksschulen. Vom 3. März 1897. Nebst Ausführungsbestimmung und Sachregister. Essen 1897, Bädeker. Kart. 0,30 M.

Monatsblätter für deutsche Litteraturgeschichte. I, 8. Leipzig 1897, Schelper. Jährl. 5 M.

Engelien und Fechner, Deutsches Lesebuch. Aus den Quellen zusammengestellt. Neubearbeitung der Ausg. A. II. Teil. Ausgabe für Knaben- und Mädchenschulen. Berlin SW. 1897, Schultze. 1 M.

Dr. Rudolf Dammholz, Englisches Lehr- und Lesebuch für höhere Mädchenschulen und Mittelschulen. B. Oberstufe, I: Grammatik. Hannover 1897, Meyer. 2 M., geb. 2,40 M.

Dr. phil. Ernst Elich, Begleitbüchlein zu dem Unterricht in der Pflanzenkunde für die Oberstufe an Volks- und Mittelschulen, Präparandenanstalten, Töchterschulen 2c. 2c. Halle 1897, Anton. 0,25 M.

C. Schröter, Physikalische Schulwandkarte des Deutschen Reiches sowie seiner Nachbarländer. Essen 1897, Bädeker. Unaufgez. 12 M., aufgez. 20 M.

Fröhlich und Sprockhoff, Kleiner Schulatlas. Nach methodischen Grundsätzen bearbeitet. Allgem. Ausgabe. Hannover, Meyer. 0,30 M.

— — Desgl. Ausgabe für die Provinz Hannover. 0,35 M.

— — Desgl. Ausgabe für die Rheinprovinz. 0,35 M.

— — Desgl. Ausgabe für Westfalen. 0,35 M.

A. Hummel, Übungsheft zum Grundriß der Erdkunde. Halle 1897, Anton. 0,20 M.
W. Augschun, Grundzüge der Geometrie mit geometrischen Konstruktions- und Rechenaufgaben. 2. durchges. Aufl. Berlin 1897, Mittler & Sohn. 1,50 M.
H. Rauhut, Lehrgang für den Zeichenunterricht in Volksschulen. 2. Aufl. Habelschwerdt 1897, Franke. 1,50 M.
Prof. F. W. Sering, 173 der besten deutschen Volkslieder und geistl. Lieder für Mittel- und Oberst. der Volksschule. 3. Aufl. Lahr, Schauenburg. 0,30 M.
A. Eckardt, Improvisation in F, sowie zwei Passionsvorspiele für Orgel. Essen 1897, Bädeker. 1 M.
J. P. Gotthard, Arion, VII. Heft. Vortragsstücke für Klavier. Leipzig, Hofmeister. 1 M.
Ernst Zimmermann, Gesanglehre für deutsche Volks- und höhere Schulen, Seminarien, weltliche und kirchliche Gesangvereine. Ausg. für Lehrer. Arnsberg 1897, Stahl. 2 M.
— — Desgl. Schülerheft. 0,20 M.
— — Desgl. Notenschreibheft. 0,10 M.
A. Gild, Liederborn. Volks- und volkstümliche Lieder für Bürger-, Mittel- und höhere Schulen. B. I: Für die Unter- und Mittelstufe. Leipzig 1897, Dürr. 0,75 M.
— — Desgl. Heft II: Oberstufe. 0,90 M.
Dr. Karl Heilmann, Psychologie mit Anwendung auf Erziehung und Schulpraxis. 2. verb. Aufl. Leipzig 1897, Dürr. 1,20 M.
Dr. Ludwig Gäbler, Schulrat Baunack in seinem Leben und Wirken für die Volksschule. 1. Teil: Seine Reden bei den Jahreskonferenzen der Lehrer des Schulinspektionsbezirks Ölsnitz i. V. Leipzig 1897, Dürr. 3 M.
Emil Knodt, Kleine Bilder von großen Dingen. Gütersloh 1897, C. Bertelsmann. 1,50 M., geb. 2 M.
Artur Arten, Alkohol! Weiber! Ein Mahnwort an die deutschen Hochschüler. Leipzig, Scholtze. 0,50 M.
Peter Joh. Thiel, Lebensheimer Erziehungsblätter. I, 4/5. Familienblatt für naturgemäße Familienerziehung in Schule und Haus. Organ des Lebensheimer Erziehungsvereins. Monatlich frei zugesandt gegen Vorausbezahlung des Mitgliedsbeitrages von 2 M. Elberfeld, Straßburgerstr. 21.
Mitteilungen der Gesellschaft für deutsche Sprache in Zürich. Heft I. Zürich 1897, Speidel. 1 M.
Dr. Otto Lyon, Die Lektüre als Grundlage eines einheitlichen und naturgemäßen Unterrichtes in der deutschen Sprache sowie als Mittelpunkt nationaler Bildung. Deutsche Prosastücke und Gedichte erläutert und behandelt. 1. Teil: Sexta bis Tertia. 2. verb. Aufl. Leipzig 1896, Teubner. 5,20 M.
Dr. Otto Lyon, Handbuch der deutschen Sprache für höhere Schulen. Mit Übungsaufgaben. 1. Teil: Sexta bis Tertia. 6. verm. und verb. Doppelaufl. Leipzig 1897, Teubner. Geb. 2,80 M.
Richard Vetter, Quellenbuch zur Einführung in das Verständnis der Entwicklung unserer neueren Litteratur. Zum Gebrauche an höheren Lehranstalten. Leipzig 1897, Dürr. 1,70 M.
A. Kleinschmidt, Übungsheft zur deutschen Sprachlehre. Ein Hilfsmittel beim grammatischen Unterrichte in Volksschulen. Leipzig 1897, Brandstetter. 0,40 M.
Joh. Meyer, Lehr- und Übungsbuch für den Unterricht in der deutschen Rechtschreibung. 12. und 13. Aufl. Hannover 1897, Meyer. 0,30 M.
J. Pünjer, Lehr- und Lernbuch der französischen Sprache. 4. Aufl. 1. Teil. Hannover 1897, Meyer. 1,20 M., geb. 1,50 M.
Schwecke, Bruns, Ruseler, Kleines Lesebuch zur Heimatkunde von Oldenburg. Oldenburg 1897, Schulze. 0,75 M.
H. Harms, Vaterländische Erdkunde. Mit 76 Abbildungen im Text und vier farbigen Kärtchen. Braunschweig und Leipzig 1897, Wollermann. 4 M.
Dr. Jacob Heussi, Leitfaden der Physik. 14., verb. Aufl. Mit 159 Holzschnitten. Bearbeitet von H. Weinert. Berlin W. 1897, Salle. Mit einem Anh. 1,80 M.
Prof. Dr. Rud. Arendt, Leitfaden für den Unterricht in der Chemie und Mineralogie. 6. Aufl. Mit 115 Holzschnitten und einer Buntdrucktafel. Hamburg und Leipzig 1897, Voß. 1 M.

Inhalt des 41. Bandes.

Seite

Nachlese z. Dörpfeld-Biographie. Die drei lichttragenden Organe d. christlichen Gemeinde. Abstraktionssucht und Lebensflucht rc. . . . 3. 53. 185
Linde, Fr., Zur Reform des Sprachunterrichts 6. 69
Neuhaus, J., Der stolze Pharisäer u. die bußfertige Sünderin 24
Niger, A., Stimmungsbilder 34
Kleine Korrespondenzen . . 40. 168. 310
Kleine Chronik 45. 140. 263
Leite, A., Melanchthon-Schulfeier . . 57
Rohden, v., Akademiker u. seminarisch gebildete Lehrer an Töchterschulen 74
Die XXIV. Hauptversammlung der Herbartvereine 82
Otto, H., Die Dreiteilung in der Erziehungslehre Schleiermachers u. in der Pädagogik Herbarts 93
Schwartz, A., Das Leben Jesu u. der Katechismus 113
Aus dem Lehrerleben 125. 65
Zum deutschen Unterricht 133
Oberhausener Weihnachtskonferenz . 136
Protsch, H., D. Bedeutung d. heimatlichen Erfahrungs- und Umgangskreises für den Geschichtsunterricht der Volksschule 145
Das Göttinger Rektorenseminar in neuem Lichte 159
Aus Professor Sachsses Katechetik . . 173
Schneider, O., Der Zeichenunterricht i. der Volksschule 188
Fuchs, Arno, Die Schwachsinnigen u. die Organisation ihrer Erziehung . 198
Rohden, v., Ist der Katechismus als Lehrbuch zu betrachten? 207
Meis, Fr., Aufsatz-Präparation . . 218
Fick, W., Moritz Wilhelm Drobisch † 221
Freie Vereinigung ev. Schulvorsteher in Barmen 225
Dreyer, L., Die Notwendigkeit eines Reallesebuches 234
Hollenberg, A., Beiträge z. Geschichte unseres Schulwesens III. 252
Professor Cornelius † 261
Horn, D., Klingenburg u. se. Schulgemeinde 273
Zeissig, E., Ein Vorkursus f. Formenkunde ist unnötig 295
Grünweller, A., Frage 60 des Heidelberger Katechismus 305
Generalversammlung des Vereins ev. Lehrer und Schulfreunde 308
† Dörpfeld, Der genetische Lehrgang 321
Hollkamm, F., Katechismusunterricht u. Formalstufen 330
Achinger, Zur Orientierung über die Ethik Paulsens und Herbarts . 347
Hollenberg, A., Zur Schulbibelfrage . 376
Herrman, Th., Nachricht von e. alten Buche 381
Zeissig, E., Formenkunde für die Mädchen 384
Generalversammlung des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik . . . 386
Von der 21. rheinischen Provinziallehrerversammlung 390
VI. Jahresversammlung des Vereins nicht akademisch gebildeter Lehrer an Mädchenschulen in Rheinland und Westfalen 394
Vollmer, Lic. H., Vom Unterricht in der Muttersprache. Zum Gedächtnis Phil. Wackernagels 401
Fritze, G., Die Verwertung d. häuslichen Lektüre im Unterricht . . . 426
Leite, R., Das Lutherbild in unserer Schule 434
Lomberg, A., Ein neues Lesebuch . 449
Fick, W., Die Entstehung des Föhns. 463
Möhn, H., D. Erkennen. Präparation. 472
Niger, A., Über den Deutschunterricht 478
Realschule oder Präparandenanstalt? 482
X. Deutscher evang. Schulkongreß in Hamburg 485
Das Jubiläum in Orsoy 488
Schwartz, Über das Verhältnis von biblischer Geschichte u. Katechismus 497
Lomberg, A., Die Aufgabe des Geschichtsunterrichts 506
Lomberg, D. Kreuzschau. Präparation. 512

Litterarischer Wegweiser.

1. Philosophie 84
2. Pädagogik . . . 175. 313. 315
3. Religion.
A. Bibl. Geschichte 442. 491
B. Katechismus 494
C. Bibellesen rc. 176. 442
4. Deutsche Sprache . . . 177. 227
5. Geschichte . . 52. 142. 179. 531
6. Geographie 49
7. Naturgeschichte 264
8. Turnen 395
9. Sociales 184. 447
10. Unterhaltungsschriften 181. 317. 398
11. Jugendschriften . 181. 183. 539
12. Verschiedenes 182. 183. 315. 399

Im 41. Band besprochene Bücher.

Seite

1. Philosophie.

Eisler, Dr. Rud., Geschichte d Philosophie im Grundriß 88
Flügel, O., D. Probl. d. Philosophie 89
— —, A. Ritschls philosophische und theologische Ansichten 90
— —, Abriß der Logik 91
Külpe, Prof. O., Einleitung in die Philosophie 86

2. Pädagogik.

Anhaltischer Lehrerverein. Die Lehrstoffe nach den Forderungen der Gegenwart 175
Brauckmann, K., Die im kindlichen Alter auftretende Schwerhörigkeit . 315
Friedrich, Joh., Zahn als Erzieher . 313
Schmid, Georg, Geschichte d. Erziehung 175

3. Religion.

A. Bibl. Geschichte.

Bodemann, Bibl. Geschichte . . . 492
Erfurth u. Zetzsche, Der Lebensgang Jesu nach dem Ev. Johannis . . 492
Evers-Fauth, Hilfsmittel zum evang. Religionsunterricht 443
Fiedler, Biblisches Historienbuch . . 492
Falke, Frz., Wie sind die bibl. Geschichten i. d. Schule z. behandeln? 492
Falke, Gebrüder, Einheitliche Präparationen für den ges. Religionsunterricht 492
Gast u. Röhricht, Bibl. Geschichten in deutscher u. französischer Sprache . 492
Heidrich, Prof., Handbuch f. den Religionsunterricht i. d. oberen Klassen 492
Ilzhöfer, Bibl. Handbuch f. Schüler 492
Maienboth, Röhricht u. Gast, Bibl. Geschichten in deutscher, französischer und englischer Sprache 492
Martinsstift, Bibl. Geschichten i. unterrichtsgemäßer Bearbeitung . . . 412
Möller-Zöllner, Handreichung zur Vertiefung christlicher Erkenntnis . . 444
Nickchen, Hilfsbuch für das prüfende Verfahren in der bibl. Geschichte . 492
Nippold, Entwicklungsgang d. Leb. Jesu 441
Schlatter, Der Dienst des Christen . 445
Smend, Übersichtliche Darstellung der Geschichte des Reiches Gottes . . 492
Wendel, Evangel. Religionsbuch . . 492

B. Katechismus.

Commentz, D. kl. Katechismus Luthers 495
Hachfeld-Helmstedt, Der kl. Katechismus M. Luthers 495
Just, Dr., Der abschließende Katechismusunterricht 495
Katechismus für evang. Schulen . . 495
Ruhfert, Der kl. Katechismus Luthers 495
Pfennigsdorf, Praktisches Christentum i. Rahmen d. kl. Katechismus Luthers 495

C. Bibellesen ꝛc.

Enders, Die Schulbibelfrage . . . 445
Heine, Über die Zuverlässigkeit der heiligen Schrift 445
Kabisch, Dr. Lic., D. Episteln d. christlichen Kirchenjahres 176
Leimbach, Die revidierte Bibel . . 445
Schlatter, Einleitung in die Bibel . 445
Valeton, Christus und das A. Test. 445
Wolter, Kleine Bibelkunde 445

4. Deutsche Sprache.

Bamberg, Der grammatische Unterricht in der Volksschule 229
Bangert, Fibel f. den ersten Sprach-, Lese- und Schreibunterricht . . . 178
Carstensen u. Schulz, Fibel u. erstes Lesebuch 178
Dietlein, Illustrierte Fibel 178
Fechner, Neue Fibel 177
Gurcke, Schreib- und Lesefibel . . . 178
Hermann, Diktatstoffe zur Einübung und Befestigung der deutschen Rechtschreibung 229
Heß, Der deutsche Unterricht in den ersten Schuljahren auf phonetischer Grundlage 179
Link, Übungsstoffe z. deutschen Rechtschreibung 230
— —, Sprachstoffe zur Einübung d. abhängigen Fälle 230
Ludwig, Erstes Schulbuch f. Kinder . 178
Melz, Orthographische u. grammatische Übungen 229
Meyer, Deutsches Sprachbuch . . . 230
Nowack, Sprachstoffe f. d. Volksschule 229
Wegener, Steilschrift-Fibel 178
Wilke, Sprachhefte f. Volksschulen . 230
Weise, Prof. Dr., Unsre Muttersprache, ihr Werden und ihr Wesen . . . 177

5. Geschichte.

Andrä, Grundriß der Weltgeschichte für höhere Lehranstalten 538
Böe, Kulturbilder aus Deutschlands Vergangenheit 142
Biedermann, Leitfaden der deutschen Geschichte 537
Deter, Dr. phil., Geschichtsrepetitorium 180
Franke, Praktisches Lehrbuch d. deutschen Geschichte 532
Fritzsche, Bausteine für den Geschichtsunterricht 532
Grünweller, Patriotische Ansprachen 144
Heintze, Quellenlesebuch für d. Unterricht i. d. vaterländischen Geschichte 534

Seite
Hoffmeyer u. Hering, Erzählungen aus der Weltgeschichte 537
Hübner-Schwochow, Vom Kurhut bis zur Kaiserkrone 534
Junge, Geschichtsrepetitionen . . . 538
Kaiser, Dr., Philipp Melanchthon . 144
Kaiser, Bilder u. Lebensbeschreibungen aus der Weltgeschichte 537
Koschwitz, Franz. Volksstimmungen . 534
Rogge, Dr., Gedenkbüchlein . . . 144
Roßbach, Begleitstoffe für den Unterricht in der Geschichte 534
Staude u. Göpfert, Präparationen z. deutschen Geschichte 179
Sevin, Geschichtliches Quellenbuch . 534
— —, Lesebuch für den deutschen Geschichtsunterricht 180
Schwahn, a) Lehrbuch der Geschichte f. d. Oberstufe höherer Lehranstalten u. b) Hilfsbuch für den Geschichtsunterricht auf d. Mittelstufe höherer Lehranstalten 537
Schuster, Geschichtstabellen 538
Stückmann u. van Ekeris, Geschichte Kaiser Wilhelms des Großen . . 52
Tischer, Deutschl. großer Heldenkaiser 114
Weigand u. Tecklenburg, Deutsche Geschichte 142
Wolter, Kaiser Wilhelm der Große als Herrscher, Mensch und Christ . 144

6. Geographie.

Kerp, Methodisches Handbuch einer begründend vergleichenden Erdkunde 49
Lehmann, Dr., Vorlesungen über Hilfsmittel u. Methode d. geographischen Unterrichts 49
Tischendorf, Präparationen für den geographischen Unterricht an Volksschulen 49

7. Naturgeschichte.

Garcke, Illustrierte Flora v. Deutschl. 265
Hoffmann, Dr., Botan. Bilderatlas 265
Plüß, Unsere Bäume und Sträucher 265
— —, Unsere Beerengewächse . . . 265
— —, Unsere Getreidearten u. Feldblumen 265

8. Turnen.

Böttcher, Lehrgang für das Knabenturnen 395
Niemann, Lehrgang für das Knabenturnen i. einfachen Schulverhältnissen 396
Ritter, Leitfaden für den theoretischen Turnunterricht 396
Turnlehrerverein München, Turn- u. Spielbuch für Volksschulen . . . 395

9. Sociales.

Heim, Die jüngsten und die ältesten Verbrecher 447
Lehmann, Der Kampf um d. Deutschtum 448
Mahling, Der Kampf um die christl. Weltanschauung 184
Weber, Lic., Geschichte der sittlich-religiösen u. socialen Entwickl. Deutschlands in den letzten 35 Jahren . 448

10. Unterhaltungsschriften.

Hansjakob, H., Bauernblut . . . 317
Nieritzsche Jugendschriften in neuer Aufl. 539
Münch, W., Anmerkungen zum Text des Lebens 399
Pressensé de, Mütterchen 398
Rosegger, Das ewige Licht 317
Tiemann, Im deutschen Urwald . . 539
Tafel, Fürs häusliche Leben . . . 540
Twain Mark, Ausgewählte Schriften 319

11. Jugendschriften.

de Amicis, „Herz“, ein Buch für die Jugend 183
Röchling u. Knötel, Der alte Fritz in 50 Bildern für jung u. alt . 181
Sohnrey, Die Landjugend 181

12. Verschiedenes.

Augusti, Brigitte, In gutem Geleit . 183
Stöckl, Hel., Feierstunden der Seele 182

An unsere Leser.

Wir hoffen im nun abgeschlossenen 41. Bande unsern Lesern gezeigt zu haben, daß die Schriftleitung ernstlich bemüht ist, das Schulblatt zu vervollkommnen. Auch für den neuen Jahrgang liegen interessante Aufsätze zur Aufnahme bereit.

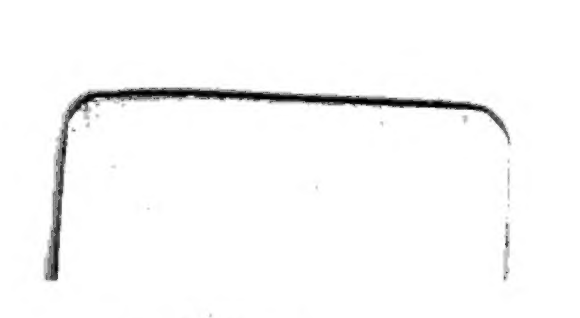
An alle Freunde des Schulblattes richten wir erneut die Bitte, uns in der Gewinnung neuer Abonnenten zu unterstützen. Je größer die Zahl derselben wird, um so mehr sind wir imstande, Gediegenes zu bieten. Es wird daher gebeten, der Verlagshandlung baldigst geeignete Adressen anzugeben, damit sowohl die vorliegende Nummer wie Nr. 1 als Probeheft die gewünschte Wirkung zur Hebung des Blattes thue.

Die Verlagshandlung. Die Schriftleitung.

Verantwortlicher Schriftleiter G. von Rohden in Werden a. d. Ruhr.

Digitized by Google

Digitized by Google



Digitized by Google

Digitized by Google